



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

La gestión en Educación Física. Un análisis político

Agustín Amílcar Lescano

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación Corporal

Director Profesor Marcelo Giles, FaHCE-UNLP

La Plata, 11 de abril de 2013

Agradecimientos

Forman parte de esta tesis mi mujer Silvana y mis hijos Juan y Clara, para con ellos no me alcanza la gratitud y les dedico esta tesis porque así los quiero y los amo. También forman parte de esta tesis mis padres a quienes les agradezco sus diversas ayudas y preocupaciones diarias.

Por otra parte, suele decirse que una tesis se escribe en soledad, por lo tanto las ideas y conceptualizaciones que allí se elaboran serían autónomas e individuales. No obstante, Foucault en su lección inaugural pronunciada en el Collège de France dice que hubiera preferido verse envuelto por la palabra y transportado por ella, que al momento de hablar le hubiera gustado que lo precediera una voz sin nombre así no hubiera habido un inicio y no existiese un deseo a no tener que empezar. Sin embargo sobre el final de su lección reconoce y sitúa su trabajo bajo la obra de Jean Hyppolite, reconoce que ha tomado de él el sentido y la posibilidad de lo que hace, la voz que hubiera querido que lo precediera, que lo llevara e invitara a hablar en su propio discurso. Es decir, no hay soledad y autonomía individual, sino que hay otros y hacia ellos y con ellos donde se movilizan ideas y conceptualizaciones. Así, quiero agradecer y colocar esta tesis bajo los estudios de mi maestro Ricardo Crisorio quien me alentó por su indulgencia el deseo de saber, atravesado por la enseñanza, la ética y la generosidad sistemática.

Agradezco profundamente a Marcelo Giles no sólo su dirección, sino su amistad y por sobre todo su apuesta a que gestione y me forme con Ricardo y Mariano Giraldes. Quiero agradecer especialmente a Liliana Rocha, mi amiga, con quien en el año 1999 nos conocimos trabajando en la Facultad de Humanidades y su compañía hizo posible y ameno el recorrido académico; pero también sus lecturas de la tesis, sus preguntas, enseñanzas y sugerencias hicieron posible este trabajo. Agradezco también a Mario Mamonde quien me enseñó en el ingreso a la carrera de Educación Física a buscar a alguien que sepa y quiera enseñar. Mi gratitud también es para María Eugenia Villa por sus escuchas y ayudas administrativas y académicas que la Facultad de Humanidades nos demandó.

Por último, quiero agradecer a Adrián Casas, Alexandre Fernandez Vaz, Alfredo Solorza, Andrea Murace, Carolina Escudero, Diego Garrido, Julián Sabugal, Nicolás Viñes, Raumar Rodríguez Giménez, Valeria Emiliozzi y a todos aquellos estudiantes con los que hemos intercambiado temas, problemas y preguntas, todos, de un modo u otro hicieron posible esta tesis.

Índice

Introducción	4.
---------------------	-----------

Capítulo 1 – Estado de la cuestión	8.
---	-----------

Etimología y definiciones, 8 – La gestión en Educación Física, 10 – Gestión: “sistema”, 16 – Gestión: “pasos, fases, etapas, partes a seguir para organizar”, 19 – Gestión: “estructura, organización y funcionamiento jerárquico-orgánico”, 21 – Cierre 25.

Capítulo 2 – Gestión y elaboración curricular: pedagogía-didáctica	28.
---	------------

Lo inmóvil, unido y conforme a sí mismo: procedencia. Estado de fuerzas, lugar de enfrentamiento, un no lugar: emergencia, 30 – “Sistema” una vez más, 33 – La organización según el “sistema”, 37 – Modelo de objetivos y gestión, 41 – Cierre 44.

Capítulo 3 – Epistemología, método, metodología	48.
--	------------

Epistemología y metodología tradicional, 48 – Teoría y práctica, 53 – Método, metodología, 58 – Cierre, 61.

Capítulo 4 – Análisis de la gestión de la Educación Física y del modelo por objetivos	66.
--	------------

Gestión como método–gestión administrativa, 66 – Gestión universal, 69 – Gestión del individuo, 71 – Gestión como gobierno individual y autónomo, 74 – Gestión como negación del otro, la cultura, la historia y la política, 78 – Gestión como consumo, 80 – Cierre 82.

Conclusión	85.
-------------------	------------

Bibliografía	90.
---------------------	------------

Introducción

Es tema de esta tesis la gestión; más precisamente, el modo en que la Educación Física piensa la gestión. Desde nuestra perspectiva de análisis, prácticamente este tema no ha sido estudiado. No obstante, queremos señalar como excepción el trabajo de Giles y algunas tesinas de licenciatura en Educación Física derivadas de las problematizaciones que él hizo sobre el tema. Sin embargo, la hegemonía de los estudios se posiciona en proponer un modo prescriptivo de gestionar la Educación Física, o en cómo lograr la mayor eficiencia y efectividad de esa prescripción. Por lo tanto, no resulta extraño que no haya estudios críticos sobre el tema. Además, hay que agregar que la gestión como término técnico de la Educación Física es de reciente aparición, y también lo es el espacio de formación que los centros de estudios brindan sobre el tema. No abundan los estudios y análisis críticos, sino que hay muchas propuestas prescriptivas y recetarias que se aplican en lo que se ha dado a llamar diferentes espacios de gestión. Estos estudios no enseñan a pensar la gestión ni sus técnicas, sino que enseñan el mejor modo de aplicar técnicas que sean eficientes y eficaces a la hora de lograr los objetivos.

En virtud de cómo se presenta el campo de la gestión en Educación Física, nuestra perspectiva de análisis tiene por objeto conceptualizar la gestión, problematizar las ideas que actualmente se presentan como modelo de gestión, interpretarlas y tensionarlas en una argumentación lógica. Aclaramos que esta tesis no tiene por intención transformarse en un manual sobre gestión, sino poner en cuestión el tema; de allí que no se elaborará una nueva propuesta en términos recetarios, sino una forma de pensar la gestión que parte del análisis interpretativo y problematizador para llegar a la argumentación lógica. Para ello optamos por una posición que busca abrir el análisis a nuevas interpretaciones sin desatender los problemas y problematizaciones particulares.

Para conceptualizar la gestión y la gestión en Educación Física se realiza en el capítulo 1 el “Estado de la cuestión”, que tiene por objeto conceptualizar el significado general de la gestión pero también construir un estado del arte para delimitar conceptualmente el tema. Metodológicamente no se presenta en este capítulo una argumentación que tensione el modo de pensar la gestión en la Educación Física. Lo que se hace es proponer una agrupación en diferentes categorías, las cuales, claro está, no existen sin interpretación. Todo agrupamiento que se hace es a partir de la lectura, cruces, triangulaciones y análisis del material. Suponer que allí no hay interpretación es suponer ingenuamente que la ciencia es neutral en la producción del saber. En nuestras interpretaciones sobre la producción del saber, consideramos la perspectiva política que este tiene y las consecuencias que el saber

tiene en su accionar. Por lo tanto, el análisis que se propone en el capítulo 1, como el resto del análisis que se realiza a lo largo de la tesis, pone en relación la producción del saber con una perspectiva política. Así, las categorías propuestas en el capítulo 1 muestran que la gestión en Educación Física responde a los saberes de las ciencias económicas y, en virtud de ello, establece una serie de conceptos –sistema, fases y etapas de organización, estructura y funcionamiento jerárquico– que se articulan lógicamente para sostener los conocimientos económicos. Poder agrupar y categorizar nos permite delimitar el problema de estudio, pero también nos permite retomar posteriormente las categorías para tensionarlas con otras conceptualizaciones que permitan una nueva interpretación, problematización y argumentación lógica del tema.

El capítulo 2 puede considerarse hasta cierto punto como una continuación del estado del arte, ya que no hay una argumentación que tense las ideas de gestión presentadas en el capítulo 1. En esta ocasión se sigue delimitando el problema de estudio, pero ahora se lo vuelve a interpretar en las relaciones y continuidades que la gestión en Educación Física presenta con las propuestas educativas que elaboran el currículo por objetivos. Metodológicamente se considera en estas propuestas educativas una emergencia y procedencia que en términos genealógicos conceptualizan un posible origen. Se puede mostrar así que aquellas categorías establecidas en el capítulo 1 sobre la gestión en Educación Física presentan una continuidad con el modo en que piensa la gestión la pedagogía por objetivos. Es decir, ambos casos remiten a los saberes de las ciencias económicas y nuevamente articulan la misma serie de conceptos que sostienen los conocimientos económicos. Por otra parte, se muestra en el capítulo 2 que la gestión de la pedagogía por objetivos se mantiene en el tiempo en función de que actualiza sus discursos y conceptos a modelos políticos, sociales y económicos de la época. Del mismo modo, se explica que la gestión de la Educación Física también ingresa en ese proceso de actualización. Con lo cual, la gestión de la Educación Física en particular y de la educación en general tienen una epistemología y metodología de funcionamiento común. No encontramos allí diferencias conceptuales ni metodológicas, sino continuidades y relevos que nos remiten a una epistemología moderna y empirista.

El capítulo 3 está destinado íntegramente al análisis epistemológico, de método y metodológico, con el fin de explicar la opción epistemo-metodológica de esta tesis en el estudio de la gestión. Al mismo tiempo, este capítulo indica cómo pretendemos pensar –a partir de una posición epistemológica y metodológica– la gestión de la Educación Física en particular y de la educación en general. Si bien no nos proponemos establecer un modelo

de gestión basado en la prescripción recetaria, sí intentamos pensar un método que en su conceptualización tensiona ese modelo de gestión. Por ello, este capítulo pone en cuestión la epistemología moderna y empirista propia de la gestión en Educación Física y de la pedagogía por objetivos. Se explica allí las consideraciones que esta epistemología tiene respecto del objeto de estudio, de la relación entre la teoría y la práctica, de la metodología como monismo metodológico o como un único camino posible. En contraposición a ello, se establece una epistemología y metodología interpretativa y problematizadora en donde el objeto de estudio, la relación teoría-práctica y el método se conceptualizan en otra dimensión. Para esto se ponen en juego argumentaciones que discuten las ideas esencialistas, totalizadoras, universales y únicas, y se comienza a considerar que la gestión puede pensarse como una práctica que pone en cuestión sus saberes, objetos, metodologías, técnicas, estrategias. Conceptualizar la gestión en esta perspectiva supone oponerse a los principios de la epistemología moderna y, al mismo tiempo, conceptualizar qué le permitió y permite a la gestión decir, afirmar y hacer que una serie de prácticas sean universales, únicas y totalizadoras. Nos ubicamos así en una dimensión política del análisis, en donde el modelo de gestión fundamentado en la epistemología moderna y en el monismo metodológico entra en tensión.

El capítulo 4 se ocupa de retomar las categorías elaboradas en los capítulos 1 y 2, pero con una argumentación que tensiona las ideas del modelo de gestión de la Educación Física y de la educación por objetivos. Las agrupaciones realizadas en los dos primeros capítulos son problematizadas metodológicamente a la luz de una epistemología que conceptualiza nuevas interpretaciones de la gestión. Así, aquellas categorías comunes a la Educación Física y a la pedagogía por objetivos presentadas en un primer momento ingresan en un análisis que se articula con las posiciones epistemológicas y metodológicas expuestas en el capítulo 3, y con una teoría que supone una nueva conceptualización del tema. Entonces, ya no tenemos en el capítulo 4 una descripción que delimite el objeto de estudio, sino que tenemos una interpretación, problematización y argumentación que convierte el objeto de estudio en uno diferente. Se analizan críticamente las ideas que sostiene la gestión en un modelo administrativo, en una gestión universal, en una gestión individual, en un gobierno individual y autónomo, en una gestión que niega las relaciones con el otro, en una gestión que se posiciona en la lógica del consumo. Se muestra que estas ideas siguen manteniendo estable aquella relación con las ciencias económicas, pero adecuando y adaptando los modelos conceptuales a las proposiciones políticas y económicas de la época que priorizan el individualismo, la esencia natural y la autonomía nihilista. De este modo, hay un nuevo

desplazamiento y acoplamiento conceptual de la Educación Física hacia las ciencias económicas. Este desplazamiento no anula aquel –señalado por diferentes y suficientes trabajos– de la Educación Física hacia las lógicas de la salud y la medicina. Ambos se articulan, se compensan y se relevan.

En virtud de las interpretaciones, problematizaciones y argumentaciones realizadas a lo largo de todo el trabajo de tesis, se busca proponer en la conclusión diferentes cuestiones de método y metodología que supongan tensionar el estado actual de la gestión de la Educación Física en particular y de la educación en general. Para ello se utiliza una metodología que permite analizar la gestión todas las veces que sea posible y necesario, pero articulando lógicamente ese análisis a los problemas particulares, locales y regionales. Así, no sostenemos una gestión universal, totalizadora, prescriptiva y recetaria fundamentada en los saberes de las ciencias económicas, sino una gestión que pueda pensarse en una actitud crítica sobre los elementos de doctrina (conocimientos económicos), que pueda desarticular ese funcionamiento analizando los aspectos técnicos y estratégicos, y que pueda articular su funcionamiento en la relación a tres dimensiones o ejes: saber-poder-ética. Porque entendemos que con estas cuestiones de método y metodología es posible pensar, problematizar y operativizar la gestión tantas veces como se quiera.

Capítulo 1

Estado de la cuestión

Este capítulo está destinado a construir y delimitar el objeto de estudio mostrando y conceptualizando la gestión. Lo que se propone es establecer un estado de la cuestión con el objeto de presentar y problematizar el tema, elaborando diferentes categorías que servirán luego para el análisis, la interpretación y la argumentación lógica. Para ello se realiza un seguimiento etimológico que rastrea diferentes conceptos, definiciones, usos, que servirán para delimitar el objeto de estudio. También se delimita el objeto de estudio analizando lo que dicen los especialistas de gestión en Educación Física; allí se retoman sus libros, manuales y artículos, los cuales presentan una manera de pensar y gestionar la Educación Física. Este trabajo de conceptualización y análisis permite comenzar a transformar un tema social en un objeto científico. Entendemos que sistematizar el análisis con una perspectiva epistemológica y metodológica (ver capítulo 3) significa transformar el tema en un problema de investigación.

Etimología y definiciones

La etimología de la palabra “gestión”, según Corominas y Pascual, indica que es un término derivado de la palabra Gesto, más precisamente de la palabra Gesta.¹

Gesta, *Gestación* [Terr.; Acad. 1884, no 1843], de *gestatio* “acción de llevar”, derivado de *gestare* “llevar encima”, “llevar de acá para allá”, frecuentativo de *gerer*; *gestatorio*. *Gestión* [Acad. 1884, no 1843], de *gestio*, *-onis*, “acción de llevar a cabo (algo)”; *gestionar* [id.]; *gestor*, [id.], de *gestor*, *oris*, “el que lleva (algo)”, “administrador” (1989: 146; cursiva de los autores).

La palabra adquiere significado en relación con los términos: gestionar, gestor, gerente. Corominas y Pascual, definen gerente como “[Acad. 1884, no 1843], de *gerens*, *-tis*, ‘el que gestiona o lleva a cabo’, participio activo de *gerere*, *gerencia*” (146).

La idea de “llevar a cabo algo” tiene su vinculación etimológica con la acción administrativa, veamos:

gestión. “administración”: del lat. *gestio-onis*.

gestión. “hacer diligencias”: de *gestión*.

gestor. “que gestiona”: del lat. *gestor-oris*, procurador (García De Diego 1954: 309).

gestión. el acto y efecto de gestionar. || Los de administrar, y así se dice: GESTIÓN DE NEGOCIOS. Etimología. Del latín *gestio*, administración: francés, *gestion*; italiano, *gestione*.

¹ Los derivados son también cultismos, mencionan ellos.

gestionar. hacer diligencias conducentes al logro de algún negocio. Etimología. De *gestión*.

gestor. *Comercio.* El socio o accionista que en una empresa o sociedad mercantil ejerce la dirección o administración de la misma. || DE NEGOCIOS. Etimología. Del latín *gestor, gestoris*, administrador ó procurador (Barcia 1945: 532).

En el diccionario de la Real Academia Española se encuentra continuidad entre la etimología y las ideas actuales:

gestión. 1. Acción dirigida a conseguir o resolver algo. || 2. Acción y efecto de administrar.

gestionar. Hacer gestiones (|| acciones dirigidas a conseguir algo).

gestor. 1. Que gestiona. *Comisión gestora.* || 2. Persona de una empresa que participa en la administración de esta. || **administrativo, va:** persona que se dedica profesionalmente a promover y activar en las oficinas públicas asuntos particulares o de sociedades (Real Academia Española 2006).

En términos jurídicos también hay una continuidad en los diccionarios específicos:

Gestión: acción y efecto de *gestionar*, de administrar y hacer diligencias dirigidas a la obtención de un asunto público o privado. Dentro de los públicos, es decir, los que desarrolla el Estado, parte de la doctrina distingue los *actos de imperio* de los *actos de gestión*, según que a ellos sean aplicables las normas del Derecho Público o del Derecho Privado (De Santo 1996: 465).

Gerencia: desempeño del cargo de *gerente* y cumplimiento de la función o gestión que le incumbe.

Gerente: en el Derecho Comercial, la persona que se encarga de la dirección de los negocios de una sociedad o empresa mercantil, contando para ello con el poder o mandato necesario.

Gestor: quien realiza una *gestión*. | Administrador. | Encargado de asuntos ajenos para su diligencia, trámite o ejecución. | En el comercio, socio que participa en la administración de una sociedad. | Accionista que interviene en la dirección de la misma empresa (Ossorio 1997: 456-457).

La familiaridad puede rastrearse también en los términos bursátiles (inglés-castellano):

management: Gestión, dirección, conducción, gerencia, “management”. Combinación entre la política de una empresa, su administración, y las personas que toman las decisiones necesarias para implementar los objetivos de los propietarios de la empresa y lograr la estabilidad y el crecimiento de la misma. ASSET MANAGEMENT: Gestión de activos. FINANCIAL MANAGEMENT: Gestión financiera. LIQUIDITY MANAGEMENT: Gestión de liquidez.

manager: Director, gerente, “manager”. *COMMERCIAL MANAGER:* Director commercial. *GENERAL MANAGER:* Gerente general. *PORTFOLIO MANAGER:* Gerente de cartera.

marketing: Comercialización, “marketing”. Actividades relacionadas con el traslado de mercaderías y servicios del productor al consumidor. Este proceso implica el diseño del producto, su desarrollo, distribución, publicidad y promoción, al igual que el estudio de mercado a fin de definir el segmento apropiado para dicho producto. (López De Puga y Oriolo 1997: 264 y 267).

En los diccionarios sobre sociología hay nuevamente una continuidad. Giner, Lamo de Espinosa y Torres definen la idea de gerencia a partir del Diccionario de la Real Academia

Española, pero agregan un significado básico: "...la acción gerencial remite a la función ejecutiva que conlleva a la dirección en las organizaciones. Se ocupa de gestionar adecuadamente las actuaciones y directrices definidas en los niveles organizativos superiores e instancias de nivel político" (2006: 370-371).

Para Acebo Ibañez y Brie, el gerente "se caracteriza por sus funciones directivas en administración, gestión y control, tanto a nivel técnico como social" (2006: 181-182).

Hasta acá, la etimología y el significado del término gestión y sus derivados: gestor, gerente, gerencia, gestionar; todos ellos se configuran en torno a la administración.

La gestión en Educación Física

En el campo de la Educación Física Argentina, la palabra gestión en sus diferentes conceptualizaciones aparece en la década de 1990. Se instala como término técnico y como tema a mediados de esa década. Su significado refiere, de modo general, a ideas de organización, dirección, planificación estratégica y conducción de actividades deportivas. Generalmente los libros, manuales, artículos y especialistas sobre el tema se ocupan de la gestión deportiva o utilizan ese concepto como sinónimo de la Educación Física, la gimnasia, el juego, las actividades al aire libre, suponiendo que son la misma cosa. Si bien últimamente aparecen propuestas de gestión en el ámbito de la gimnasia –en términos de fitness–, en el juego –en términos de tiempo libre– y en las actividades al aire libre –en términos de carrera de aventura–, el mayor cuerpo teórico de la gestión en Educación Física se ocupa de las prácticas deportivas. A la vez diagnostican, de un modo u otro, falta de teoría sobre el asunto y/o evolución en la demanda de las prácticas corporales; así es tema la gestión en el campo de la Educación Física.

En su libro *Manual práctico de organización deportiva* (1996), Martín Andrés sostiene de modo analítico que la acción de organizar se produce constantemente en el mundo del deporte, pero es uno de los aspectos menos valorados y atendidos. Dice: "Si bien es verdad que gestión, dirección, administración, organización, son conceptos con muchas cosas en común, sin fronteras exclusivas, y de los que existen inagotables fuentes bibliográficas, echo en falta teoría que atienda más en particular los elementos típicos de la organización deportiva". Y más adelante agrega que, "Como en todos los órdenes de la vida la **Organización** requiere método y ciencia", su propósito es "reivindicar la racionalidad en la organización; el método y el rigor necesario para **'hacer lo más posible con el mínimo esfuerzo'**" (27-28; negritas del autor). Sostiene que la organización se ocupa de:

1. Determinar el contenido de todas las acciones necesarias, de forma que cada una sea lo más eficaz y eficiente para cumplir los objetivos previstos. Coordinar estas acciones y buscar su vínculo más útil y efectivo en base al sentido colectivo del acto. Definir las conexiones entre las distintas acciones en aras de una normalización y automatización de procesos y procedimientos que favorezca un clima de imparcialidad, transparencia, igualdad, objetividad y rigor.
2. Hacer posible que cada acción se efectúe en y durante su momento justo y preciso, estableciendo un orden correcto de ejecución en base a la exacta sincronización de acciones y un perfecto resultado de conjunto.
3. Asignar el cumplimiento de las distintas acciones, a las personas más adecuadas para llevarlas a cabo, designando el lugar más apropiado, y dotando los medios necesarios para realizarlas. Ello para garantizar un grado de realización óptimo y de mejor calidad (29).

Otros autores, Sacristán, Hernando Jerez y Fernández Ajenjo, disponen su libro en virtud de orientar a aquellas personas que se ocupan de la dirección y gestión del deporte por tener éste una fuerte demanda y evolución en los últimos tiempos. Dicen:

Como es patente, desde hace ya algo más de dos décadas el deporte ha cobrado una creciente importancia social. Su número de practicantes se ha dispersado pasando de ser una práctica de minorías representada por los jóvenes y personas de alto poder adquisitivo, al momento actual en que es practicado desde la niñez hasta la tercera edad y por personas de toda condición económica y social. [...] el deporte hoy en día es considerado como un importante bien social que es protegido, fomentado y valorado por todos los estamentos sociales.

Todo ello ha dado lugar a una **creciente demanda** de actividades deportivas de todo tipo, [...] las actividades deportivas que se ofrecen y demandan los ciudadanos están sujetas a modas que cambian con bastante rapidez, lo que obliga a técnicos, gerentes y directores a una labor de constante formalización y actualización (1996: 13; negrita de los autores).

La propuesta de los autores es considerar la dirección y gestión de entidades deportivas como

auténticas empresas que deben regirse por criterios empresariales, **abandonando las estructuras de carácter aficionado** que, con carácter general excepto las entidades mercantiles, presentaban hasta hace poco tiempo. [...] Creemos pues necesaria una publicación que presente de manera sistemática las peculiaridades de la dirección y gestión de las empresas deportivas (13-14; negrita de los autores).

Sostienen que los términos dirección y gestión se utilizan confusamente en el ámbito económico-empresarial, y por ello proponen la siguiente distinción:

- a) *Dirigir* es decidir y planificar qué va a hacer la empresa, y *gestionar* es ejecutar dichas decisiones.
- b) *Dirigir* es planificar a largo plazo, y *gestionar* planificar a corto plazo.
- c) *Dirigir* es la función de los Altos Directivos, *gestionar* la de los mandos intermedios. Suele añadirse un tercer eslabón: ejecutar, que corresponde a los operarios o empleados.
- d) *Dirigir* consiste en llevar a cabo la función estratégica, y *gestionar* la función operativa.
- e) *Dirigir* hace referencia al 1er. nivel de actuación en importancia, y *gestionar* al 2do. nivel (43-44; cursiva de los autores).

Por otra parte, la publicación de un compilado de autores titulada *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones* (Gutiérrez Betancur 2007) refiere a la práctica deportiva ubicándola como un fenómeno social, económico y político de gran influencia para la población; reconocen allí “la destinación de altos recursos para su funcionamiento, la ampliación y construcción de nuevos escenarios deportivos y la implementación de nuevas tecnologías, [lo que] obliga a pensar seriamente en cómo es administrada la actividad deportiva y si se es consciente de su significado como factor de desarrollo del país” (11). La organización deportiva se entiende en términos empresariales: “**se viene desarrollando un fenómeno de *emprenderismo empresarial*** del cual el sector deporte no se excluye, lo que ha permitido fortalecer las estructuras (...) a través de lo que se conoce como el *asociacionismo deportivo*” (11; negrita y cursiva de los autores). Sostienen que estos factores han conducido la reflexión y el intercambio de posiciones conceptuales sobre la gestión y la economía del deporte; por ello, con esta compilación pretenden “contribuir a la formación de los profesionales responsables del deporte, la educación física y la recreación” (11).

Todos los artículos editados en esta compilación piensan una relación entre: gestión-administración-economía-empresa. Por ejemplo, afirman que el asociacionismo deportivo es producto del “siglo XX con la masificación, el mercantilismo deportivo y la profesionalización, [así] el asociacionismo deportivo adquiere una categoría más utilitaria y aquellas organizaciones con mayor poder económico son las que sobreviven” (18). Otro ejemplo en relación con la consultoría en empresas deportivas dice:

Las experiencias desarrolladas tanto en el campo administrativo como en el de la Ingeniería Industrial se replicaron de una organización a otra e inclusive a otras áreas del conocimiento, apareciendo así la figura del consultor como el profesional que ayuda a la solución de problemas, un facilitador del proceso de aprendizaje (34).

Un nuevo punto de análisis son los artículos de las *Revistas Stadium*. Son revistas de aparición trimestral que durante más de 30 años en la Argentina han estado dedicadas a la difusión de la Educación Física, el deporte, la recreación y las ciencias aplicadas. Su primera edición se realizó en el año 1967 y se editaron ininterrumpidamente hasta el año 1995, para volver a editarse en el año 2001.² En las revistas hemos encontrado diferentes artículos sobre política deportiva u organización de la Educación Física destinada al deporte desde el

² Actualmente las revistas no están siendo publicadas, pero se pueden obtener los diferentes números contactándose a través de su página de internet. Para mayor información ver www.e-stadium.com.ar

año 1969 hasta el año 1984.³ En los diferentes números de las revistas, los artículos son categorizados como textos de “Política Deportiva”; sin embargo, si nos remitimos al índice que presenta la editorial Stadium en su página de internet, estos mismos textos son clasificados bajo el rótulo de “Gestión, Marketing y Política”. El contenido de los mismos hace referencia a la legislación deportiva, a cómo organizar y administrar un club, a cómo planificar, financiar y programar diferentes políticas estatales en relación con la práctica deportiva. A partir del año 2001 nos encontramos con tres nuevos apartados en las revistas: “Gestión”, “Gestión y Marketing” y “Gestión Deportiva”; el apartado sobre “Política Deportiva” no está en ninguno de sus nuevos números. La temática de estos apartados hace referencia a cómo patrocinar el deporte, a cómo formar en gestión pública deportiva, a cómo formar deportistas y a cómo establecer una gestión de la Educación Física con calidad y liderazgo. De modo general, los diferentes artículos proponen una gestión aplicativa para la resolución de problemas en relación con la calidad, la lógica empresarial y económica.

De modo analítico, Rearte, en su artículo de la *Revista Stadium* “La calidad en Educación Física. Calidad educativa, gestión y liderazgo en Educación Física” (2001), propone vincular la educación y la Educación Física al concepto de calidad. Dice que gestionar “no es solo administrar y organizar como ha sido desde hace muchos años”, agrega que la gestión “por medio de acciones concretas [busca] favorecer la toma de decisiones tendientes a generar procesos de transformación de la realidad”, y plantea sumar esos conocimientos a la experiencia en la “práctica reflexiva” para brindar una Educación Física de calidad (37). La calidad es definida en el mismo artículo a partir de las normas ISO 9000: “la calidad es el conjunto de las acciones preestablecidas y sistemáticas necesarias para dar la confianza adecuada de que un producto o servicio satisfará las exigencias dadas relativas a la calidad” (37).⁴

³ Estos artículos han sido consultados en la hemeroteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Si se consulta la página de internet de la *Revista Stadium* se podrá obtener el índice de artículos de todas las ediciones.

⁴ El concepto ISO 9000 designa un conjunto de normas sobre calidad y gestión continua de calidad, establecida por la Organización Internacional de Normalización. Esas normas se las pueden aplicar en cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios. Hay una estrecha vinculación entre la Organización Internacional de Normalización y la lógica empresarial e industrial. Ésta nace tras la Segunda Guerra Mundial para promover el desarrollo de normas internacionales de fabricación, comercio y comunicación para todas las ramas industriales y su función principal es la de buscar la estandarización de normas de productos y seguridad para las empresas u organizaciones a nivel internacional.

Siguiendo con el análisis de los artículos de la *Revista Stadium*, Segal trabaja sobre la idea de adaptarse al cambio que las tecnologías informáticas propusieron (internet) para vender y posicionar el servicio estratégicamente en el mercado económico:

La propuesta es adaptarse rápidamente, tener una actitud abierta real –no simplemente comunicativa– e integrarse en forma sistematizada, incorporando en forma práctica estas nuevas tendencias y alternativas que nos aportan capital para hacer tangible el valor de la actividad que ofrecemos. Esto forma parte del cambio. [...] La clave está en posicionarse rápidamente para que el cliente asocie nuestro servicio y posterior marca por otra vía. [...] El tiempo nos pasa y estar a la medida del cambio, requiere nuevas formas de promocionar los increíbles valores de la actividad física y el deporte para cada ser humano (2001: 31 y 34).

Segal desarrolla estas ideas en otros dos artículos sobre patrocinio: es el deporte el que se ofrece a la empresa pero también la empresa es la que se ofrece al deporte para reafirmar o posicionar su imagen. Dice que **“estamos en la era de la transferencia de imagen. Esto significa, concretamente, que las empresas buscan la actividad física y el deporte por los propios atributos y beneficios positivos que éstos generan para los diferentes públicos y cómo los mismos, transfieren su tremenda potencialidad de valores hacia la empresa”** (2002a: 20; negritas del autor). Esta relación trae beneficios económicos por la calidad de los productos (empresas) o servicios (actividad física y deporte) que ofrecen, “cuando se logra el acuerdo por el patrocinio de una empresa a nuestro deporte, (...) hemos establecido una relación que intercambiando productos o dinero, provee de promoción y publicidad a la empresa y a nosotros, recursos” (2002b: 55).

Otra forma de pensar la gestión es en relación con la calidad y con la Educación Física en la promoción de la salud. Pallarola propone en su artículo de la *Revista Stadium* una autogestión de la Educación Física para mejorar la calidad de vida de los estudiantes egresados de las escuelas. Se destaca la idea de autogestión y autonomía como sinónimo de calidad en la promoción de la Educación Física y la salud. Se vincula la actividad física y la salud con el trabajo de la conciencia, el desarrollo de facultades y las etapas sensibles para lograr la autonomía: “Se deberá concientizarlos de la utilidad de la actividad física como agente equilibrador y como una necesidad fisiológica, proponiendo una estructura, tanto una planificación como programas y espacios de participación, que posibiliten y faciliten la tan mentada práctica autónoma. (...) esto es lo que se puede denominar **Autogestión de la Educación Física**” (2003: 43; negritas del autor). Se sostiene que en la promoción de la autogestión “estamos revalorizando la disciplina”:

al dar a los alumnos los elementos y herramientas necesarios, tanto conocimientos como programas de actividades y bibliografía específica, para que ellos puedan

“gestionar” la realización de tales actividades, se posiciona a la Educación Física como agente promotor de la práctica saludable y autónoma de actividades físicas (43).

Por último, la idea de gestión que ofrece el artículo de López López en la *Revistas Stadium* es la aplicación de calidad a partir de la formación que debe recibir aquella persona que se dedica a la gestión pública del deporte, afirmando que se presenta un mercado competitivo que exige constantes cambios a los que hay que adaptarse para lograr el desarrollo, crecimiento y éxito de la empresa. Sostiene que hay un medio que cambia y, por tanto, es necesario acomodarse, ajustarse, adaptarse a las condiciones del entorno. Así, argumenta que

la formación se ha convertido en un factor clave para el éxito. Una de las principales contribuciones de la formación es conseguir que las personas soporten mejor y de manera más eficiente estos cambios. [Además] [...] mejora el desempeño de las actividades de la organización, favoreciendo la adecuación profesional de las personas a las exigencias de sus puestos de trabajo. Favorece el desarrollo profesional de la persona haciéndolo a través de la integración de sus intereses individuales con los objetivos de la organización (2003: 53).

De este modo, establece una serie de “necesidades formativas del gestor público del deporte” que indican siete áreas o materias fundamentales o más importantes y valoradas: de instalaciones y equipamientos deportivos, de recursos humanos, económica y de contabilidad, de comunicación y marketing, de planificación de actividades, jurídica, nuevas tecnologías e informática (55-56). Todas estas áreas están pensadas para aplicar una gestión de calidad, identificando cuáles serían los requerimientos necesarios, y desde allí adaptar al gestor a la formación de esas exigencias que asegurarían el estatus e importancia que merece la empresa.

Conocer e identificar las materias curriculares que componen esta profesión ayudará al reconocimiento profesional en el mercado y a alcanzar el nivel de reconocimiento deseado dentro de la administración. La formación es una de las variables más importantes en el mercado actual para la obtención de unos óptimos resultados en la organización [...]. Por ello, considero que las tres acciones más importantes serán: *el análisis de necesidades y plan de formación continua, adaptación del plan de estudios de las Facultades de Educación Física o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, temario de oposiciones* (57-58; cursivas nuestras).

Hasta acá se ha presentado el modo general en que la Educación Física piensa la gestión. Ésta se configura en torno a las ideas de organización, vinculando las prácticas a la calidad, eficiencia, eficacia, empresa, capital económico. De la lógica administrativa que se establece con la etimología, se pasa a una administración basada en los principios de la organización empresarial y mercantil.

Gestión: “sistema”

Profundizando el análisis sobre el modo en que la Educación Física piensa la gestión, se puede ver que comienza pensando el concepto sistema. A partir de allí organizan la gestión.

Martín Andrés dice que “**Organizar es un proceso cerrado y por lo tanto continuo, que no tiene origen ni fin, sino elementos que se enlazan formando una cadena que llamamos SISTEMA**” (30; negritas y mayúsculas del autor). Este sistema de organización presenta los siguientes pasos: el punto de partida es el mercado como centro de atención, hay clientes y clientes potenciales con necesidades a satisfacer. El segundo punto –¿qué y cómo hacer?– “Es lo que llamamos **DISEÑO DEL PROGRAMA**, que corresponde al nivel superior de la Organización por cuanto afecta a su área competencial. Aquí se marcan las políticas, estrategias, directrices y líneas de actuación” (31; mayúsculas y negritas del autor). El tercer punto es la parte más ejecutiva: “**EL HACER. La ELABORACIÓN** es el desarrollo del programa, el montaje de la cadena de producción, **la disposición del marco idóneo para fabricar el producto (servicio)**” (31; mayúsculas y negritas del autor). El cuarto punto es la prestación o fase operativa en donde se pone en acción el proyecto. En el quinto punto se valoran los resultados, es la línea que cierra el círculo, “es la **RETROALIMENTACIÓN: introducción de ajustes y correcciones pertinentes que mejoren el servicio adaptándolo lo más posible a las demandas de los usuarios**” (32; mayúsculas y negritas del autor).

Sacristán, Hernando Jerez y Fernández Ajenjo argumentan que los métodos y técnicas de dirección y gestión de las empresas deportivas se basan en el denominado “sistema de dirección estratégica”. “Este es un sistema plenamente aceptado tanto en la realidad empresarial, como en la literatura económica, y que creemos que responde perfectamente a las necesidades del mundo del deporte” (1996: 14-15). Estos autores conceptualizan el sistema de dirección estratégica retomando a Pearce y Robinson (1988):⁵

Según estos autores, la Dirección Estratégica se define como *“el conjunto de decisiones y acciones resultantes en la formulación e implantación de las estrategias diseñadas para alcanzar los objetivos de una organización”*.

Dicho sistema de dirección define no sólo la formulación de la estrategia, sino también su implantación; sistema de planificación-acción que partiendo de determinadas actitudes y posturas estratégicas debe asegurar la adaptación permanente de la empresa a su entorno, aportando soluciones a los **problemas estratégicos** que puedan surgir como consecuencia de la **inestabilidad y turbulencia** que caracteriza al entorno competitivo actual (47; cursiva y negritas de los autores).

⁵ Se transcribe a continuación la cita que los autores presentan: J.A. Pearce y R.B. Robinson. “Strategic Management. Strategy formulation and implementation”. Irwin. 1988.

Este sistema se caracteriza, según Sacristán, Hernando Jerez y Fernández Ajenjo, porque su entorno es complejo, diverso, dinámico. De allí que tiene que ser un sistema socio-técnico abierto, con una naturaleza multidireccional, no estructurado, flexible y oportunista. A su vez, las estrategias y la adopción de decisiones están descentralizadas en un proceso participativo y su horizonte económico es a corto, medio y largo plazo; en fin, dicen, es un estilo de dirección que se caracteriza por ser creativo (47-49).

Gaviria García, en su artículo “Asociacionismo deportivo en Colombia: vigencia y perspectiva” (en Gutiérrez Betancur 2007), propone un modelo sistémico de gestión y explica:

adoptamos *sistema* como un conjunto de elementos interdependientes e interactuantes. Un grupo de unidades combinadas que forman un todo organizado cuyo resultado es mayor que el resultado de las unidades y que funciona interdependientemente. En este sentido [...] las organizaciones constan de varias partes interactuantes que también pueden considerarse como un subsistema.

Otra acepción lo presenta como el conjunto de elementos dinámicamente relacionados (colectividad) entre sí, que realizan una actividad para alcanzar un objetivo, operan sobre insumos (información, energía o materia) y proveen productos procesados.

Una de las características distintivas de un sistema consiste en la distribución de funciones y tareas para cada uno de los elementos, los cuales buscan alcanzar siempre objetivos que confluyen hacia la obtención de un bien común” (2007: 22).

Agrega que “el sistema deportivo, en su conjunto, conforma una estructura compleja de interrelación entre sus diferentes elementos, que está en un proceso permanente de cambio, por lo que sus característica principal es su dinamicidad” (23).

En otro artículo del libro *Gestión y economía del deporte...*, “La consultoría en las empresas deportivas”, Gutiérrez Betancur propone realizar una mirada holística de toda la organización, por lo que el modelo de diagnóstico que propone para evaluar e intervenir en una organización como consultor articula distintos elementos. Todos los diagnósticos tienen características similares, dice él, la diferencia es que algunos se centran en el análisis externo y otros en el análisis interno; por ello, propone “ajustar un modelo (...) desde los enfoques de diagnóstico sistémico, el diagnóstico externo a la luz de la competitividad y el diagnóstico basado en el desarrollo organizacional” (2007: 38).

El Diagnóstico Sistémico hace un estudio interno de la organización analizando todos los componentes de la misma; el Diagnóstico Externo a la luz de la Competitividad identifica las variables externas que afectan a la organización y todos los distintos entornos con los cuales tiene contacto, con el fin de encontrar la mejor manera de adaptación desde la competitividad y el Diagnóstico basado en el Desarrollo Organizacional propicia un aumento en la capacidad, tanto de respuesta como de adaptabilidad, de la organización para hacer frente a los cambios a través del desarrollo

y fortalecimiento de la cultura organizacional, las personas, la tecnología, los procesos y las estructuras organizacionales (39).

En el mismo libro, González Orb entiende a la “organización formal” como “un sistema de esfuerzos cooperativos, previsores y conscientemente planificados y coordinados para que cada uno de los participantes sepa de antemano las labores a desarrollar, sus responsabilidades y derechos que le corresponden como miembro de ésta” (2007: 67). Dice que toda organización “es concebida como un sistema de flujos que presentan vínculos variados y complejos”. Para completar su idea sobre el sistema organizativo retoma a Mintzberg,⁶ quien ve a “la organización como sistemas de autoridad formal, [sistemas] de flujos regulados, [sistemas] de comunicación informal y como sistemas de trabajo de procesos de decisión específicos” (69).

Siguiendo los desarrollos de *Gestión y economía del deporte...*, Atehortúa Hurtado vincula los conceptos sistema y gestión en su artículo “Aplicaciones de sistemas de gestión de la calidad en organizaciones del deporte y la recreación”. Allí, retomando cuestiones básicas de la administración de las organizaciones deportivas con un enfoque sistémico, presenta un “sistema de gestión de calidad que le permita a la entidad satisfacer adecuadamente las necesidades de la comunidad y otros clientes” (2007: 83). Primero utiliza el concepto de sistema del Diccionario de la Real Academia Española,⁷ y luego entiende a las organizaciones humanas como sistemas: “las distintas formas de organización humana son sistemas. Primero se establece un objetivo colectivo que las justifica (...). Y a partir de allí se diseña e implementa el “conjunto de elementos” que permitirán lograr ese objetivo” (83). Por último, dice que “la organización deportiva es un sistema” y, como tal, necesita de calidad; por ello,

Una herramienta para lograrlo es la implementación de un sistema de gestión de la calidad, que se fundamente en la identificación, descripción y documentación de los procesos de la entidad deportiva a través de una participación entusiasta y comprometida de todos los empleados. Este sistema de gestión de la calidad contribuye a mejorar la competitividad, facilita el cumplimiento de normas legales, ordena y formaliza las actuaciones de la entidad deportiva y de sus empleados y puede conducir al otorgamiento de una certificación que se muestre a los clientes como evidencia del compromiso con la calidad (99).

⁶ Se transcribe a continuación la cita que el autor presenta: Mintzberg, H. (1993). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

⁷ “Conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto”.

Gestión: “pasos, fases, etapas, partes a seguir para organizar”

El otro modo en que la Educación Física piensa la gestión es estableciendo pasos, fases, etapas, partes a seguir para diseñar y organizar un proyecto. Así, se establecen los pasos a seguir en la gestión de un programa o empresa deportiva.

Dice Martín Andrés (1996) que un programa se elabora atendiendo al siguiente proceso: **1) diseño**, que se ocupa de recoger y analizar información, determinar las variables principales, hacer un estudio económico y elaborar un plan de viabilidad; **2) desarrollo**, que se ocupa de la preparación del proyecto, presentación del servicio y del seguimiento y control; **3) actuación final**, que se ocupa de hacer el balance, elaborar la memoria final y transmitir los resultados. A su vez, en este modelo, “por un principio de organización y eficacia los cometidos de un programa deben agruparse siguiendo criterios lógicos”. Éstos dan como resultado las siguientes áreas funcionales: 1) oficina técnica; 2) económico administrativa y de personal; 3) asistencia jurídica; 4) atención médico-sanitaria; 5) relaciones externas y comunicación; 6) alojamiento, transporte y manutención; 7) infraestructura y mantenimiento (Martín Andrés 1996: 53-76).

Sacristán, Hernando Jerez y Fernández Ajenjo (1996) sostienen que “al sistema de dirección le corresponde el establecimiento de estrategias y planes estratégicos, y al sistema de gestión establecer los planes operativos y ejecutarlos” —anteriormente habíamos señalado la diferencia entre dirección y gestión que estos autores hacen—, pero que para ello es necesario un método que organice y ordene el funcionamiento de forma eficaz (1996: 52). De allí que para desarrollar un programa adecuado de dirección y gestión establezcan seis fases o pasos a seguir: **1) la organización previa**, la cual pretende establecer un plan de trabajo que servirá como guía para el plan estratégico; **2) la visión de la empresa**, la cual consiste en establecer la misión definiendo la filosofía o cultura de la empresa; **3) el análisis estratégico**, el cual se ocupa de conocer las amenazas y oportunidades del entorno, y también, los puntos fuertes y débiles de la empresa en relación con el mismo; **4) la planificación estratégica**, la cual elabora e implanta un plan estratégico definiendo objetivos a cumplir; **5) la gestión**, la cual empezará a ejecutar las actividades marcadas en el plan estratégico, y para ello se subdividirá en: planificación operativa, ejecución y liquidación; **6) el control**, el cual se ocupa de evaluar el programa en su totalidad. Además, los autores señalan que, de estas seis fases, las cuatro primeras (organización previa, visión de la empresa, análisis estratégico, planificación estratégica) forman parte del proceso de dirección, porque la finalidad es establecer las estrategias de la empresa. La quinta fase

(gestión) corresponde al proceso de gestión, porque la finalidad es realizar las operaciones para cumplir con la misión de la empresa (1996: 54-55).

Atehortúa Hurtado dice que si se implementa “un sistema de gestión de calidad, se debe estructurar un proyecto que normalmente cubre las siguientes fases”: diagnóstico, planificación, formación, diseño, implementación, verificación y mejoramiento. El *diagnóstico* reconoce el estado de la entidad deportiva respecto de la norma seleccionada para realizar una gestión de calidad.⁸ Permite identificar los puntos fuertes y débiles frente a los requisitos que esas normas establecen para fundamentar un plan de trabajo. La *planificación* se ocupa, en relación con los resultados del diagnóstico, de identificar las actividades por hacer, sus responsables y la asignación de recursos necesarios. Además, se conforman los equipos de trabajo, se asigna un directivo y se elabora un plan de comunicación para la difusión del proyecto. La *formación* brinda “a los empleados una formación básica en los fundamentos de los sistemas de gestión de la calidad, con el fin de que entiendan la importancia del proyecto y su sustento epistemológico y metodológico”. El *diseño* elabora documentación de cómo deben llevarse a cabo los diferentes procesos que los equipos de trabajo tienen que realizar. Se explicitan los procedimientos, instructivos, guías o protocolos donde se determinen las actividades por hacer en cada proceso, los controles aplicables y los ejecutores de cada actividad. La *implementación* es la ejecución de los procesos según lo que los equipos de trabajo diseñaron en los documentos, los cuales fueron aprobados por la dirección del programa. A su vez, se aplican controles y registros que evidencian la ejecución de actividades y la aplicación de controles. La *verificación* realiza la medición y el seguimiento de los resultados de los indicadores de cada uno de los procesos por parte de los directivos y de las auditorías internas de calidad. El *mejoramiento* implica que los directivos definan acciones correctivas y preventivas para el mejoramiento del proceso. Se establecen responsables, plazos, recursos y un seguimiento para saber si las acciones implementadas fueron efectivas en relación con los indicadores (2007: 94 y 99).

Villamarín Menza, en su artículo “Plan de desarrollo de Educación Física, Recreación y Deporte en el Municipio Colombiano” que presenta en el libro *Gestión y economía del deporte...*, sostiene que toda gestión de carácter público municipal, proceso de planificación o plan de desarrollo propiamente dicho, debe ajustarse a la visión y misión de la entidad. A su vez, la estructura de estos planes comprende una parte estratégica y un plan de inversiones. La parte estratégica se ocupa del diagnóstico, los objetivos generales y

⁸ El autor establece en su artículo que un sistema de gestión de calidad debe cumplir con las normas: NTCGO1000 (Norma Técnica de Calidad en la Gestión Pública) e ISO 9001.

sectoriales, las metas de mediano y largo plazo, las estrategias y políticas, los procedimientos y los mecanismos, medios e instrumentos. El plan de inversiones se ocupa de la proyección de los recursos financieros, la descripción de programas y subprogramas, los presupuestos plurianuales y los mecanismos de ejecución y evaluación. Para la realización del *diagnóstico* se propone utilizar la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).⁹ Los *objetivos* “deben indicar de forma clara, precisa y concreta qué se va a obtener y cuándo se lograrán esos resultados, que deben ser medibles y verificables” (2007: 206-207). Las *políticas* “especifican cómo se van a administrar las actividades internas de la organización. (...) Ayuda a canalizar las acciones, las decisiones y el comportamiento necesario para obtener la estrategia. (...) Es una guía para tomar decisiones, de lo que se debe y lo que no se debe hacer en una situación determinada” (207-209). Las *estrategias* indican las acciones que se deben realizar para obtener los resultados deseados. Las *metas* son la cuantificación de los objetivos propuestos que se deben alcanzar en los tiempos definidos para ello. Por último, sostiene el autor que en todo proceso administrativo se debe evaluar y controlar los procesos que se desarrollan. “El control permite seguir, valorar y retroalimentar cada uno de los momentos y acciones del proceso administrativo. El control debe hacerse previamente, al tiempo que se realizan los procesos y posteriormente” (217).

Gestión: “estructura, organización y funcionamiento jerárquico-orgánico”

Continuando con el análisis, otro modo en el que la Educación Física piensa la gestión es estructurando y organizando funcionalmente una lógica de orden jerárquico que responde orgánicamente al modo empresarial-administrativo y técnico.

Dice Martín Andrés que la “estructura organizativa no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar los objetivos de la empresa” (1996: 78). Sostiene que cualquier empresa con pretensiones de calidad debe considerar dignamente los aspectos organizativos en relación con el factor humano. Explica que

La estructura de la organización de una empresa es el marco dentro del cual se establecen las responsabilidades de las distintas áreas, las delegaciones de tales responsabilidades, la coordinación de las distintas actividades, y los elementos adecuados para la motivación de los miembros de la empresa (78).

⁹ Esta matriz responde en cada uno de sus ítems a diferentes parámetros. Por ejemplo, para las *Fortalezas* se valoran: disponibilidad de recursos, desarrollo institucional; para las *Oportunidades* se valoran: cambios del entorno, posibilidades competitivas; para las *Debilidades* se valoran: insuficiencia de recursos, inestabilidad financiera; para las *Amenazas* se valoran: cambios en la legislación, migración poblacional (Villamarín Menza 2007: 205; cursivas nuestras).

Propone para ellos diferentes estructuras: una jerárquica o de línea, la otra funcional. La estructura jerárquica supone una delegación del mando de autoridad. “Cada miembro adopta decisiones obligatorias para sus subordinados y todos deben cumplir las órdenes de su superior inmediato. Todos los empleados que se encuentran en el mismo nivel son independientes jerárquicamente” (78-79). La estructura funcional supone la especialización de funciones. “Para ello se reparten las atribuciones entre varias personas. Por consiguiente la idea del mando mediante el ejercicio de la autoridad aquí apenas se aplica” (79). A continuación establece principios para diseñar las estructuras, argumentando que cada caso es único y no hay dos estructuras iguales. Los principios son:

1. Deben existir líneas claras de autoridad desde arriba hasta el nivel más bajo de la organización.
2. Nadie debe depender jerárquicamente de más de un superior. Cada miembro debe recibir órdenes sólo y exclusivamente de un superior inmediato.
3. La responsabilidad debe estar siempre unida a la correspondiente autoridad. Dicho de otra forma: la responsabilidad implica posibilidad.
4. La responsabilidad de un superior sobre los actos de sus subordinados es absoluta. La responsabilidad nunca se delega, sólo se delegan las funciones.
5. Debe existir una delegación de autoridad tan amplia como sea posible. Lo contrario supone interferencias en la asunción de atribuciones que entorpece la gestión.
6. El número de niveles de autoridad debe ser reducido al mínimo. Cuantos más haya peor será la comunicación (80).

Así, un organigrama “indica la forma en que se han establecido las relaciones y dependencias entre las distintas áreas funcionales y niveles de responsabilidad de una entidad (...), [y] debe reflejar con claridad la composición interna de la organización” (80). Al mismo tiempo, dentro de un organigrama, hay que establecer diferentes puestos de trabajo, los cuales definen: competencias, misiones, cometidos, funciones y tareas de cada uno. Nuevamente, establece diferentes características:

- Todos los miembros deben tener la totalidad del tiempo ocupado con tareas que realizar, de las cuales se sientan responsables.
- Tales cometidos deben servir para los objetivos del programa, y serán los justos y necesarios, ni más ni menos. Para lo cual se emplearán las personas justas y necesarias, ni más ni menos.
- Las responsabilidades y competencias de cada uno deben reflejarse por escrito.
- Los cometidos deben definirse con concreción, y exponerse con claridad, evitando ambigüedades e imprecisiones.
- Debe evitarse que haya dos personas para realizar la misma acción. Cuando dos o más personas tengan las mismas funciones, se deberá diferenciar el marco de actuación de cada uno.
- Debe pretenderse un reparto equitativo de las tareas entre todos los miembros, evitando en lo posible los excesos y las descompensaciones.
- Absolutamente todas las tareas que requieran el programa deben tener un titular. No puede quedar ninguna función sin responsable.
- Cuanto más se especifique al detallar las funciones más cosas habrá que definir, y viceversa.

- Cada nivel de autoridad debe implicar distintas responsabilidades y funciones: el superior no hace lo mismo que el subordinado. La diferencia puede ser cuantitativa, pero en todo caso debe ser cualitativa. La misión de un jefe no es solventar las deficiencias de sus subordinados.
- Todos los puestos deben tener instrucciones claras y precisas sobre qué hacer en cada momento. Sobre todo cuando ya hayan acabado sus tareas principales, y puedan intervenir en otras ayudando a sus compañeros.
- Es bueno que todos los miembros conozcan las funciones de los demás, las cuales se deben plasmar por escrito para evitar dudas (81 y 82).

De este modo, muestra Martín Andrés, deben considerarse todas las actuaciones posibles que pueda requerir el programa, y el organizador responsable agrupará las tareas según mayor convenga (82).

Para Sacristán, Hernando Jerez y Fernández Ajenjo la fase de gestión, mencionada anteriormente, se ocupa de un modo u otro de la organización, que es definida como “la formulación y selección de actividades y tareas con el fin de elaborar los planes operativos que nos permitan su posterior ejecución y liquidación” (1996: 115). Allí, por ejemplo, diferencia *tareas* de *actividades*. Las *tareas*, sostienen ellos, son un “conjunto homogéneo de operaciones” y no pueden ser realizadas por más de una persona a la vez. Las *actividades* son un “conjunto homogéneo de tareas” (115). Así, consideran que, entre las cosas a realizar en un proceso de dirección y gestión, es necesario elegir y nombrar responsables en cada parte del organigrama:

Las empresas deportivas, para funcionar correctamente, necesitan organizar sus recursos personales, asignado a cada uno de ellos una serie de actividades y tareas. Este reparto de actividades y tareas es lo que va a configurar la denominada *Estructura Organizativa* de la empresa (159; cursivas de los autores).

Los elementos que componen esta estructura organizativa son

1. **El Organigrama**, que representa gráficamente la estructura organizativa.
2. **El Manual de Organización o Funciones**, que define: misiones, funciones y responsabilidades de cada persona; relaciones entre departamentos; mecanismos colaterales de coordinación: comités, grupos de trabajo, etc.
3. **El Manual de Procedimientos, Circulares, Notas informativas, etc.:** los cuales definen las normas de actuación de la organización (normalmente a nivel general) (159; negritas de los autores).

Al igual que Martín Andrés, proponen dividir las estructuras organizativas en jerárquica o lineal y funcional; pero agregan la mixta o líneo-funcional (mencionada pero no explicada por Martín Andrés) y la divisional o descentralizada. Nos ocupamos de las dos últimas porque las primeras ya fueron desarrolladas. La mixta o jerárquico-funcional combina el principio jerárquico con el de especialidad. Se parte de una estructura jerárquica y se agrega una serie de órganos de asesoramiento o staff. El principio de la divisional o

descentralizada es el de la descentralización. La empresa se divide en organismos menores, teniendo en cuenta productos, mercados u otros criterios (160-162). De esta manera, para establecer una estructura organizativa elaboran criterios de elección como lo hace Martín Andrés; sus criterios son: “tamaño de la empresa; actividades o servicios que presta la empresa; estilo de dirección; número y características del personal, sobre todo buscando reducir lo más posible su coste; tecnología; entorno” (163).

Gutiérrez Betancur menciona brevemente la estructura organizacional, pero la considera de importancia al sostener que “no es un simple acto de dibujar un organigrama”. Agrega que

La estructura es la resultante del conocimiento de la cultura de la organización (clima organizacional + zonas ocultas de los individuos y grupos), más la estrategia que se tenga definida como preponderante para el éxito (bajos costos, precios bajos, velocidad en la prestación del servicio, crédito, etc.). La estructura se refiere a la forma como [...] [se] dispone el personal en términos de diferenciación e integración (funcionalidad e interfuncionalidad) y los mecanismos de control que adopta, con miras a asegurar el adecuado desarrollo de la estrategia básica del negocio. Describe además la forma como la empresa estimula el trabajo en grupo (tipo de organigrama utilizado), relaciones de poder y autoridad (2007: 44).

También, en relación con la estructura organizacional, propone “contratar, socializar, formar, capacitar, compensar, promover y controlar el talento humano en orden a lograr un alto desempeño basado en la idoneidad y la motivación” (44).

Para González Orb, estos tres elementos (estructura, organización y funcionamiento) son importantes y algunas veces son determinantes en el desempeño de la entidad. Estructura y organización se vinculan directamente con la eficiencia y calidad: “la estructura, la organización y la calidad de la gestión se relacionan entre sí, y de estos tres elementos depende la eficiencia y calidad de la dirección desarrollada” (2007: 50). Propone un riguroso análisis de cómo está conformada o estructurada la organización para saber cómo funciona. Según el autor, el diseño organizativo proporcionado por el responsable de la dirección tiene como propósito configurar el interior de la organización para lograr una estructura eficaz y eficiente.

La estructura representa, en esencia, un complejo diseño de redes de comunicación, hallándose ésta relacionada tanto de forma interna, con sus integrantes, como externamente, con las instituciones afines. Su análisis permite contar con una visión de las vías de comunicación y autoridad otorgadas, conocidas comúnmente como flujos, consistente en los procesos de transferencia de la información de la organización (50).

Agrega, citando a Urcola y pensando en organizar el funcionamiento de la estructura interior, que

Para gestionar a las personas es necesario prever y definir claramente los objetivos a alcanzar, organizar la estructura y ubicar a cada persona en el puesto más adecuado, ejecutar los planes de acción, tomar decisiones, coordinar, efectuar los correspondientes seguimientos y controlar las desviaciones tratando de adquirir experiencia y aprender de los errores, pero sobre todo, es liderarlas, hacer equipo con ellas, motivarlas, formarlas, informarlas y evaluarlas (53).

González Orb, al igual que los anteriores autores, reconoce la imposibilidad de pensar una estructura de carácter estereotipado. “Las entidades (...) deben adoptar individualmente y en términos específicos una modalidad propia de organización, a efectos de hacerlas eficientes, procurando que las líneas de comunicación sean expeditas” (55). En este sentido, reconoce una jerarquía estructural que organiza el funcionamiento: hay un estrato superior conformados por los directivos, una línea media que une el estrato superior con los operarios, un núcleo de operaciones que se ocupan del trabajo básico o labores administrativas, staff de apoyo compuesto por especialistas fuera del flujo de operaciones corrientes pero que pueden intervenir en él. En síntesis, a medida que la estructura aumenta en complejidad “se hace necesario racionalizar la distribución de las tareas, dotando a la estructura de un mayor poder organizativo” (57).

Así, “la estructura supone una red de autoridad en la que unos elementos están subordinados a otros. Gracias a la existencia de la estructura, se puede realizar ordenadamente el trabajo, que fluye de un puesto a otro” (79).

Cierre

Se entiende que el trabajo de análisis realizado en el estado del arte sirve como insumo para construir y delimitar el problema de tesis o de investigación. Se dijo que es tema de estudio el modo en que la Educación Física piensa la gestión. En virtud de ello se mostró que: 1) la etimología del término gestión se configura en torno a la administración; 2) la gestión en la Educación Física se articula a una administración basada en la lógica empresarial; 3) el concepto de sistema es rector para articular gestión-Educación Física-empresa; 4) diseñar y organizar un programa de gestión para la Educación Física requiere establecer pasos, fases, etapas y partes a seguir; y 5) toda gestión en Educación Física tiene una estructura, organización y funcionamiento jerárquico y orgánico al modelo empresarial.

Siguiendo la idea de Giles, esta tesis también encuentra su sentido porque “los contenidos referidos a los problemas de la gestión de proyectos y programas en el campo de las prácticas corporales estuvieron históricamente ausentes o reducidos al tratamiento mecánico de los problemas relacionados con la conducción y administración de departamentos de Educación Física” (2003: 8). En todo caso, agrega, se los ha

contemplado en asignaturas aisladas, las cuales no se piensan articuladas a una perspectiva disciplinar. Sostiene que se establece una *saber hacer* privilegiando la formación técnica sobre el saber de la educación del cuerpo, imposibilitando así la posibilidad de pensar. Un ejemplo de esto es que

se comenzó a enseñar *aeróbics* en los profesorados en respuesta a las demandas del “mercado laboral”,* pero no se establecieron los debates necesarios respecto de las necesarias transposiciones que debían realizarse para incluirlo en la formación; es decir, en la emergencia, se procedió automáticamente a saldar las distancias entre la formación y el mercado. Del mismo modo se procuró cubrir las carencias de la formación respecto de la gestión; esto es, se incluyeron contenidos provenientes de las disciplinas económicas, o del ámbito de la “empresa”, con la misma lógica con que se traspusieron antes directamente los conocimientos de las ciencias naturales. Así, se supuso –y aún se supone– que el problema se resolvía agregando a la formación conocimientos de “marketing”, inglés y manejo empresarial (9-10).

Esta idea, sostiene Giles, implica conducir y llevar a cabo un resultado que, administrativamente, es un resultado esperado y previsto en función de una reglamentación o norma técnica que sirve al funcionamiento de la gestión para resolver problemas, situaciones singulares, y administrar patrimonios obtenidos.

A nuestro entender se presentan tres problemas. El primero de ellos observa que la gestión de la Educación Física responde a los saberes e intereses que establece el mercado económico. En esta ocasión no se utilizan los saberes fisiológicos, anatómicos, neurológicos, cognitivos, filosóficos y/o pedagógicos como históricamente se ha hecho; sino que se utilizan los de la empresa y de la administración para generar proyectos de gestión en función de ellos. De este modo la capacidad disciplinar no está puesta en pensar un saber particular de la educación del cuerpo, sino en los saberes del mercado empresarial.

El segundo problema reside –como consecuencia del anterior– en la negación a pensar críticamente. De esta manera, al tomar los saberes de otras disciplinas sin la problematización y argumentación lógica, se privilegian los aspectos técnicos por encima de la adquisición de un saber. El discurso de la gestión se presenta en forma prescriptiva y nos transforma en hacedores de recetas, en técnicos y en administradores de programas y proyectos, estableciendo en la gestión una lógica administrativa vacía de contenido político.

El tercer problema surge si entendemos que los diferentes saberes tienen una perspectiva política, por lo que incorporar saberes de otras disciplinas a la nuestra, sin considerar su tradición en la investigación y sin un análisis crítico y epistemológico sobre ellos, es seguir adecuando lógicas de otras disciplinas a la nuestra o, lo que es peor, seguir adecuando la educación del cuerpo a las lógicas de otras disciplinas, cerrando la propuesta en una gestión que administra el consumo del cuerpo.

A partir de los análisis realizados, este trabajo encuentra que la gestión ha sido y es pensada en el campo de la Educación Física, y por lo tanto es tema y objeto de estudio. Sin embargo, nos permitimos preguntar y examinar el papel de las categorías mencionadas en este capítulo: ¿qué vinculación hay entre el modo en que la Educación Física piensa la gestión, el mercado y la enseñanza? ¿Qué relación hay entre gestión eficaz-eficiente y enseñanza eficaz-eficiente o enseñanza tecnicista-mecanicista o enseñanza por objetivos? ¿Cuáles son las posiciones teóricas, y por lo tanto, las consecuencias prácticas de la gestión?

Capítulo 2

Gestión y elaboración curricular: pedagogía-didáctica

Es tema de este capítulo mostrar la relación que existe entre la gestión y las propuestas pedagógicas-didácticas de elaboración del currículo. Anteriormente situamos las propuestas de gestión de la Educación Física Argentina en la década de 1990. Se estableció que la gestión y la gestión en Educación Física se articulan a la administración empresarial; que el modo en que la Educación Física piensa la gestión es sobre el concepto *sistema*; que todo programa se diseña y organiza en: pasos, fases, etapas y partes a seguir; y que toda gestión cuenta con una estructura, organización y funcionamiento jerárquico y orgánico al modelo empresarial. Todas estas cuestiones ligadas a la eficiencia y la eficacia encuentran puntos de vinculación con aquellas propuestas de elaboración curricular conocidas como: pedagogía por objetivos, teoría curricular, modelo pedagógico lineal, plan de aprendizaje, planificación racional; en todos los casos, el currículo escolar evoluciona al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización empresarial y mercantil. Es decir, hay un modelo social y económico que debe tener su correlato en términos educativos.

En este capítulo se realizará un análisis e interpretación histórica, pero no linealmente. Como cuestión de método, no pretendemos hacer una historia de principio a fin, de origen a destino, sino partir del presente para saber cómo hemos llegado a este punto. A la vez, este análisis se posiciona sobre una argumentación lógica e interpretación del saber, es decir, se encuentra mediado por una posición epistémica-metodológica que supone la creación de los objetos de investigación, posición contrapuesta al supuesto del objeto dado en su esencia, propiedad y naturaleza (ver capítulo 3). Desde esta posición encontramos básicamente dos modos de pesquisar históricamente el problema de la gestión en Educación Física. Una primera forma tiene que ver con la búsqueda del origen, con una historia que se presenta de manera continua y que busca establecer la definición de un concepto o una cosa, porque se esfuerza, como sostiene Foucault, en recoger la esencia exacta de la cosa, su más pura posibilidad. “Buscar un origen semejante, es intentar encontrar ‘lo que estaba ya dado’, el ‘aquello mismo’ de una imagen exactamente adecuada a sí. (...) Es intentar levantar las máscaras, para desvelar finalmente una primera identidad” (1992: 10). Siguiendo su pensamiento, nos posicionamos en una segunda forma para indagar el origen: pensamos que detrás de la cosa existe algo muy distinto, como dice Foucault siguiendo a Nietzsche, que no hay en la cosa un secreto esencial y sin fechas, “sino el secreto de que carecen de esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que les eran extrañas” (1992: 10). Pero, también, que la creación del objeto

o de la cosa está regida por la discordia con las otras cosas y objetos; es decir, por una lucha, una disputa, una discusión y una necesidad de triunfar por la verdad.

No tenemos por intención establecer una definición acabada del problema; sí queremos analizar el modo de gestionar la Educación Física. Para ello no haremos un recorrido histórico lineal y cronológico, sino una historia crítica y rigurosa que busque e indague cuáles son las procedencias y las emergencias; es decir, una genealogía. La procedencia y la emergencia, dedicadas al estudio del origen, indican cómo el objeto ha tenido la posibilidad de ser en virtud de un conjunto de acciones y políticas puestas en juego. Porque la procedencia, dice Foucault, “no funda, al contrario, remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que imaginaba conforme a sí mismo” (14); no se ocupa entonces de descifrar aquello que ha sido vedado por la naturaleza. La emergencia, en cambio,

...se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. [...] La emergencia designa un lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginarlo como un campo cerrado en el que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio” (16-17).

Es preciso destotalizar los conceptos, las ideas, las teorías para poder hacer una historia de ellas, para poder pensar de otro modo, para poder saber cuáles han sido las yuxtaposiciones, los desplazamientos, en fin, para pensar una historia “efectiva”:¹⁰

La historia “efectiva” se distingue de los historiadores en que no se apoya sobre ninguna constancia [...]. Todo aquello a lo que uno se apegaba para volverse hacia la historia y captarla en su totalidad, todo lo que permite retrazarla como un paciente movimiento continuo –todo esto hay que destruirlo sistemáticamente–. [...] La historia será “efectiva” en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser. [...] El saber [de la historia] no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos. [...] La historia “efectiva” hace resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante. [...] Las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha. [...] Aparecen siempre en el conjunto aleatorio y singular del suceso” (20-21).

Si estas decisiones epistémicas y de método no son pensadas (véase capítulo 3), o si se racionaliza algo sin pensar a qué tipo de racionalidad se recurre (Foucault 1996: 19), se corre el riesgo de que la historia de los conceptos sea insuficiente.

¹⁰ cf. el Proyecto de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias, 2007-2010, proyectos “Recuperación de buenas prácticas educativas escolares en los niveles inicial, primario y medio”, SPU; y el Programa Sudamericano de Apoyo a las Actividades de Cooperación en Ciencia y Tecnología, proyecto “Documentación, sistematización e interpretación de buenas prácticas educativas en los procesos de educación del cuerpo en la escuela”, CNPq.

Lo inmóvil, unido y conforme a sí mismo: procedencia. Estado de fuerzas, lugar de enfrentamiento, un no lugar: emergencia

Las generalidades que aquí se analizan son las correspondientes a las propuestas curriculares que piensan sus diseños conforme a modelos que aseguran la regularidad curricular, y por lo tanto el sistema.

Díaz Barriga sostiene, en el inicio de su libro *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, que la elaboración de los currículos, proyectos y programas educativos se concebía como la aplicación de una serie de pasos técnicos. Así, elaborar programas centrados en los “comportamientos estudiantiles –objetivos terminales e intermedios–, [es una alternativa] (...) sumamente restrictiva y rígida” (1997: 11 y 12). Señala que una de las causas para pensar esta currículo, como dijimos al inicio del capítulo, es la

evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, en este caso, la “teoría curricular” constituye la expresión pedagógica de una teoría educativa específica de este proceso y en la que se reivindican los “saberes útiles”, los cuales son necesarios para la vida productiva. Estos saberes también implican la adquisición de ciertas valoraciones y actitudes comportamentales (1997: 13).

En este sentido, se puede pensar una lógica tecnicista: no se analizan los fundamentos conceptuales de esas propuestas (14), hay una aplicación directa, el programa está rígidamente estructurado –tipo carta descriptiva–, y al maestro devenido en docente sólo le corresponde ejecutarlo, llevarlo a la práctica y dosificarlo ante sus estudiantes (17). El autor sostiene que estos programas se gestaron “en el marco de las teorías del mercado que, usando criterios del ‘eficientismo’, se encargaron de minimizar notoriamente la función intelectual del docente¹¹, para dejarlo simplemente como un operario del acto educativo”. Se reconoce en esta perspectiva a Tyler y Taba. El primero se centra en la necesidad de elaborar objetivos conductuales; su propuesta se conoce, dice Díaz Barriga, como “modelo pedagógico lineal” (21). Lo que se hace es establecer una base referencial para determinar los objetivos a partir de fuentes y filtros. Las fuentes son: los alumnos y sus necesidades, la sociedad (entendida en un sentido funcionalista)¹² y el análisis de las tareas y procesos culturales. La información obtenida pasa por los filtros de la filosofía y la psicología, los

¹¹ Si bien el autor utiliza el término docente queremos destacar que la etimología significa: dócil, docilidad; queremos señalar una distinción en el uso del término maestro ya que se contrapone al concepto docente. Si el maestro es aquel que sabe y problematiza las estrategias de transmisión de ese saber, al restarle función intelectual y convertirlo en un aplicador ciego de recetas y pasos metodológicos universales queda desinvertido de su función maestro para convertirse en “docente”.

¹² Dice Díaz Barriga citando a Tyler: “no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años [...] la llegada de la era científica impide a la escuela seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber” (1997: 21).

cuales organizan objetivos factibles de aprendizaje desde la perspectiva alumno-maestro. La propuesta de Taba se conoce como “plan de aprendizaje” (Díaz Barriga 1997: 22) y también busca establecer una base referencial para determinar los objetivos. Para ello realiza, con el mismo sentido funcionalista que Tyler, una “investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad”. Dice Díaz Barriga citando a Taba que el “análisis de la cultura y la sociedad brinda una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje” (23). Para realizar este análisis y tomar decisiones en torno a los programas, Taba propone siete pasos a seguir: 1) diagnóstico de necesidades, 2) formulación de objetivos, 3) selección de contenido, 4) organización del contenido, 5) selección de actividades de aprendizaje, 6) organización de actividades de aprendizaje, y 7) determinación de lo que se va a evaluar y las maneras de hacerlo. Cabe destacar que el currículum se encuentra sobredeterminado por aquellos aspectos denominados psicosociales, porque, explica Díaz Barriga, se considera como *necesidades* exclusivamente las demandas de un sector social.

Stenhouse también sostiene, en su libro *Investigación y desarrollo del currículum* (1991), que el modelo de la organización curricular basado en objetivos transforma (o convierte) a la escuela en una institución finalista y a la educación en una actividad intencional: hay propósitos educativos que la escuela debe alcanzar (objetivos o metas), es decir, “la educación es un medio que persigue fines” (88). La relación entre fines educativos, necesidades sociales y naturaleza del conocimiento y la cultura es la aplicación de pasos técnicos por medio de un modelo de objetivos que organiza la currícula. Dice Stenhouse: “el proceso de diagnóstico de necesidades y la enunciación de fines proporciona una base para la consideración de la naturaleza del conocimiento y la cultura” (92). La consecuencia de fines establece una selección y organización de contenidos, una selección y organización de los aprendizajes y consecuentemente una tecnificación de la práctica de enseñanza: como señalamos con Díaz Barriga, al maestro le corresponde ejecutar el modelo. De allí que se vincule el modelo de objetivos con el entrenamiento y la instrucción:

respecto al entrenamiento, el modelo de objetivos se ajusta razonablemente bien al mismo, lo cual se refleja en el éxito de la aplicación del entrenamiento en las fuerzas armadas y en la industria, en donde los objetivos están bien precisados. (...) También en la instrucción resulta adecuado el modelo de objetivos. (...) La retentiva puede ser de fácil comprobación conductual y a distintos niveles (Stenhouse 1991: 123).

En su libro *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia* (1986), Gimeno Sacristán explica la relación entre modelo educativo por objetivos, eficiencia económica y gestión;

por lo tanto, y debido a la claridad con que la expone, nos interesa citar de un modo extenso al autor:

La *pedagogía por objetivos* nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad. El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente tecnologizada, cuyos valores fundamentales son de orden económico. En esta situación, la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas.

Las técnicas de gestión científica ayudarán a hacer del modelo de objetivos un planteamiento eficiente para la enseñanza incorporando aportaciones de la organización científica al trabajo. [...]

Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo sobre lo que llama bases científicas, sin pretensiones de ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación. Es un modelo que ha resaltado el valor de los *objetivos en la enseñanza* más que el valor de los *objetivos de la enseñanza*. Su preocupación es técnica, no de discusión teórica ideológica [...] [pero] detrás de toda técnica hay unos fundamentos y unos valores que la sostienen [...] [En este sentido] el modelo de objetivos [...] es *tecnicista* más que *tecnológico*, queriendo decir con ello que ha extrapolado exageradamente la interpretación de la técnica desde ámbitos no educativos, sin respetar determinadas limitaciones impuestas por el objetivo al que se quiere aplicar.

Nacido del ámbito del entrenamiento industrial y militar se ha trasladado a la enseñanza en general. Y si bien el préstamo de modelos es un recurso de progreso en las ciencias y en la tecnología, también hay que señalar los peligros de hacer análogo lo que no es.

El modelo de objetivos esquematiza de forma muy simplificadora la labor no sólo educadora del profesor, sino la estrictamente instructiva (1986: 10-12; cursivas del autor).

Muestra una vez más la relación diciendo:

la llamada *pedagogía por objetivos* o *enseñanza basada en objetivos* es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de *eficiencia*, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la *pedagogía por objetivos* es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general. [...]

La industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar. La metáfora industrial presta los valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticos del currículo. [...]

[Esta influencia] se dejó sentir primeramente en las prácticas de gestión administrativa de la educación, para calar más tarde en la selección y desarrollo de las prácticas escolares. [...] [Así] la metáfora industrial, el ejemplo de gestión de la educación como un negocio o una planta industrial se iniciaba. [...]

El ver, en la teoría curricular, el currículo como sistema de producción es un enfoque que se remonta ya a las primeras décadas de nuestro siglo, como una respuesta desde el mundo de la educación a unos planteamientos provocados desde la gestión

industrial, tal como brevemente la hemos caracterizado. El concepto de “gestión científica” del proceso de producción industrial se copia en educación desde los primeros comienzos en que el currículo surge como un tema de discusión dentro del pensamiento sobre educación. [...] El modelo de gestión empresarial que equipara a la escuela con una factoría industrial, se deja traslucir de forma fundamental en el ámbito de la Administración y Organización escolares y se ha plasmado en la llamada *pedagogía por objetivos*. [...] El esquema aplicado al ámbito de la enseñanza ha pasado previamente por el campo de la administración educativa, que lo ha copiado a su vez del área empresarial (14-19; cursivas del autor).

Ball, en el capítulo “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”¹³ (1993), reconoce que el término *gestión* ocupa un lugar especial en el ámbito educativo, y a la vez se vincula con la *buena* gestión de la escuela, colegios universitarios y universidades. Afirma que “la gestión constituye con toda seguridad ‘la mejor forma’ de dirigir las instituciones educativas. La preparación para la gestión se está haciendo de *rigueur* para quien aspire a un puesto elevado en las instituciones educativas”. Pero esta transformación ha modificado la dirección de las escuelas, porque “se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado” (155).

Hasta acá, nuestra intención fue mostrar de dónde procede aquello que se percibía inmóvil, unido y conforme a sí mismo, como también mostrar un pensamiento que emerge de un lugar que no le es propio: la industria y el mercado empresarial. La educación y el modo de pensar y gestionar el currículo, al igual que el modo en que la Educación Física piensa la gestión, se vincula a las ideas de organización y administración del modelo empresarial. Así, el discurso de la gestión en Educación Física a partir de la década del 90 presenta una continuidad con el modelo educativo conocido como *pedagogía por objetivos*. Pero avancemos en esta relación, analizando aún más el modelo educativo.

“Sistema” una vez más

En el capítulo 1 señalamos que el concepto “sistema” es funcional al modo en que la Educación Física piensa la gestión y, a partir de allí, su organización. El modelo de enseñanza propuesto por la pedagogía por objetivos no es la excepción.

¹³ Se interpreta que el autor utiliza el término “ludista” porque relaciona la gestión con el trabajo industrial. Se transcribe a continuación la explicación que realiza del concepto: “*Ludista* (o *Ludita*): denominación que recibían los miembros de las bandas de obreros británicos que de 1811 a 1816 se organizaron para destruir las máquinas de las fábricas, principalmente en el sector textil, a las que acusaban de provocar el paro o desempleo. El nombre procede de un hipotético líder conocido con el nombre de Ned Ludo o Ned Lud. En España también se dio este fenómeno de destrucción de máquinas, especialmente en Cataluña. (N. del R.)”

Díaz Barriga señala que las propuestas que piensan una secuencia de pasos o etapas, como es el caso del modelo por objetivos, se enmarcan dentro del llamado “enfoque sistemático”. Reconoce por medio de Borreiro¹⁴ que:

el concepto de “sistema” empleado en educación empezó a desarrollarse en la ingeniería para designar la integración de equipos en conjunto, a partir de la identificación de objetivos. Según él, “se reconoce la estrecha relación entre el enfoque de sistemas y las investigaciones de la Segunda Guerra Mundial respecto a la solución de problemas, análisis de eficiencia”, y define los sistemas como “organismos sintéticos deliberadamente diseñados y constituidos por componentes que se interrelacionan e interactúan de manera integrada para lograr propósitos determinados”, así, llega a especificar ocho puntos básicos en el enfoque de sistemas: (1) determinar la necesidad de satisfacer; (2) definir objetivos educacionales; (3) definir restricciones; (4) generar varias alternativas de solución; (5) seleccionar la mejor alternativa, a partir de un análisis sistemático; (6) poner en práctica la alternativa seleccionada; (7) evaluar el sistema, y (8) hacer un *feedback* para efectuar las modificaciones necesarias (1997: 25).

Sostiene luego que “lo que se deriva del desarrollo de la teoría de sistema aplicada a la educación, [da] lugar a lo que se puede denominar actualmente como la tendencia de la ingeniería educativa” (25).

Del mismo modo, Stenhouse entiende que el modelo de objetivos conductuales para pensar el currículum es un proceso de desarrollo sistemático, que propone “considerar la potencia del modelo relativo a objetivos como un sistema para organizar el pensamiento del currículo” y, entre otros temas, se ocupa del análisis del “desarrollo del modelo relativo a objetivos en la teoría de sistemas”, y como consecuencia, las “implicaciones del contrato por resultados” (1991: 92). Dice:

La tentativa más exagerada para aplicar objetivos al currículum es el enfoque de sistemas, que depende de un análisis del proceso educativo a la luz de la teoría general de sistemas, que ha sido utilizada para una mayor comprensión en ciencias físicas, biología y ciencias del comportamiento y bastante aplicada en ingeniería y más recientemente en ciencias de la dirección [de la economía, de la gestión] (104).

Explica que la teoría general de sistemas se desarrolló por los científicos para conceptualizar y expresar las características de entidades complejas, de allí que “la teoría de sistemas se ocupa del estudio de la complejidad organizada. ‘Un sistema es un todo organizado o complejo: un conjunto o una combinación de cosas o partes que constituyen una totalidad compleja o unitaria’ (Kast y Rosenzweig, 1970, 14)” (104-105).

A su vez Stenhouse distingue entre la teoría de sistemas empíricos y la de ingeniería. Esta última es la que trata de controlar la acción y, por lo tanto, la que se desarrolla en la

¹⁴ La referencia bibliográfica que realiza es la siguiente: Borreiro, L.B. (1975), “El enfoque de sistemas aplicados a la educación”, *Educación hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, No. 28, Bogotá, pp. 34-41.

educación. El argumento que se utiliza para controlar se basa en emplear una teoría general que puede ser analizada y planificada en diferentes sistemas; cita a Birley, quien dice:

Un sistema puede describirse como un conjunto de elementos en el que nos interesa particularmente el modo en que se relacionan e interactúan. El análisis de sistemas es un método destinado a comprender cómo trabaja o funciona un sistema, un paso previo para después poder influir sobre él o controlarlo. [...]

Entre las tareas propias de los que han de adoptar decisiones se cuentan las siguientes: 1. definir el problema; 2. pensar los posibles modos de resolverlo, y 3. ponderar las ventajas de las diversas vías de resolución, por evaluaciones cuantitativas por juicio de valor (Birley, 1972, 30) (105).

En esta lógica de pensamiento, Stenhouse se pregunta ¿cómo reconocemos un problema? Para ello utiliza a Checkland, quien argumenta la utilidad de objetivos definibles para hallarlo:

Resulta útil y razonable considerar al universo, aparentemente caótico, como un complejo de sistemas interactuantes. Si un sistema posee objetivos definibles, es lícito esperar que podamos organizarlo de modo que esos objetivos puedan lograrse. Incluso si tal “ingeniería” de sistemas no resulta posible, el concepto de sistemas sigue proporcionando la mejor estructura para un debate relevante sobre los problemas que surgen en el mundo real (Checkland, 1971, 51) (105).

De este modo, sostiene Stenhouse, especificar objetivos le permite al modelo de objetivos contar con criterios para juzgar la efectividad de un sistema: “Se trata de problemas de eficacia en la consecución de tales objetivos y la eficacia implica valor monetario o efectividad en cuanto a costos. Dados unos objetivos, éstos pueden ser traducidos a presupuestos de gastos” (105-106). Así, se establecen: dirección, sistema de planificación, programación y financiación del currículum. “Una escuela o un sistema escolar es un sistema desde la perspectiva de la teoría general de sistemas” (106). Stenhouse cita a Feyereisen, Fiorno y Nowak para explicar el “modelo de gestión del currículum y de la instrucción” (106) según la teoría sistémica:

1. Identificación del problema.
2. Diagnóstico del problema.
3. Búsqueda de soluciones alternativas.
4. Selección de la mejor solución.
5. Ratificar dicha solución por parte de la organización.
6. Autorizar la solución.
7. Ensayo de la solución.
8. Preparación para adoptar la solución.
9. Adopción de la solución.
10. Dirección y orientación del equipo.
11. Evaluar la efectividad de la solución (Feyereisen, Fiorno y Nowak, 1970, 61) (106-107).

Reconoce Stenhouse que el enfoque de sistemas se interesa y ocupa de la eficiencia en el logro de objetivos, por lo que se enfatiza el valor en sí de la inversión y desde allí se puede dar el paso que conduce al contrato por resultados: “El contrato por resultados supone básicamente pago por las realizaciones conseguidas...” (1991: 107 y 108).

Gimeno Sacristán también dedica un apartado de su libro al análisis del modelo sistémico que diseña la enseñanza. Una vez más, reconoce que la adopción de esta teoría sistémica no tiene sus orígenes en las lógicas de la enseñanza, ni se corresponde con ellas en su aplicación, y que la gestión de la enseñanza en virtud de esta teoría busca lograr mayor eficacia en virtud de comprender y ordenar el funcionamiento de las diferentes partes. Nuevamente insistimos en la extensión de la cita por la claridad con que el autor expone las ideas mencionadas.

El análisis de sistemas y la gestión basada en dicho análisis procede del área de la defensa militar; ha tenido un desarrollo importante en la industria y en el comercio, así como incidencia en el mundo de la educación. Primero en el campo de la planificación y administración de la educación y después en el proceso de planificación y gestión de la enseñanza. Es una derivación más de un modelo aplicado a la educación, proveniente de áreas muy diversas, con la misión de lograr mayores cotas de eficacia. El análisis de sistemas se aplica al conocimiento y gestión de organizaciones complejas que exigen la comprensión del todo para comprender la función de las partes que lo componen. El currículo es también algo complejo donde se implican diversos componentes interdependientes. El enfoque sistémico del currículo busca la comprensión unitaria, con objeto de hacer de él un recurso útil y mecánico (Tanner, 1980, pág. 29), pudiendo detectar los puntos neurálgicos en los que se puede incidir con mayor eficiencia” (1986: 60-61).

Esta perspectiva, sostiene el autor, entiende que la educación –ya sea en su planificación o en las clases–, “es algo complejo y hay que tratarla como un sistema de partes o elementos interrelacionados”. Así, se establecen una serie de componentes e interacciones a considerar en la estructura del sistema:

- El *input* o entradas del sistema. Son los alumnos que se encuentran al comienzo de una unidad de aprendizaje, con unas características determinadas.
- El *output* o producto de salida del sistema. Será el objetivo conseguido por los procesos que se desarrollan dentro del sistema. La interacción entre profesor, alumnos, actividades, materiales, etc., hace que los alumnos que entraron como *inputs* del sistema salgan transformados.
- En el sistema entran en juego unos *recursos* (profesores, tiempo, materiales, locales, etc.) que colaboran en el proceso de transformación.
- Existen unas determinadas *limitaciones* que restan eficacia al funcionamiento del sistema (alto número de alumnos, falta de motivación, deficiencias culturales, falta de medios, etc.) que hay que considerar para entender el proceso y los *outputs*.
- La *estrategia* define la forma en que se van a utilizar los recursos, considerando las limitaciones.
- El *feedback* es el conjunto de informaciones que el sistema proporciona en su funcionamiento, sobre todo a partir del producto que va logrando, de suerte que

posibilita la corrección del funcionamiento, para que se adecúe y consiga los resultados apetecidos (61-62).

Una vez más, se insiste en que este modelo, dice Gimeno Sacristán citando a Tuckman, proviene de un “ámbito extraeducativo que se ha aplicado al diseño de materiales de instrucción y que se pretende tenga validez como recurso en cualquier área de la enseñanza académica (Tuckman, 1973)” (62).

Ball entiende que las teorías de gestión de la educación están, “en su mayor parte, enraizadas en versiones de la teoría de sistemas y de la psicología humanista” (1993: 167). Se ocupan de cada uno de los participantes en forma individual, considerando una estructura compleja, interrelacionada e interdependiente (167). De este modo, la teoría de la gestión-teoría de sistemas –y, por lo tanto, la pedagogía por objetivos–,

considera que el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden redentor. Construye su superioridad mediante un conjunto de poderosas oposiciones discursivas; el orden se sitúa por encima y en contra del caos, la racionalidad contra la irracionalidad, la cordura contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia y la meritocracia contra la influencia personal (159).

La organización según el “sistema”

Pensar la enseñanza por medio de la pedagogía por objetivos con bases en la teoría sistémica implica un ordenamiento y una organización jerárquicos de ese complejo de estructuras interdependientes e interrelacionadas de profesores y estudiantes que integran el sistema.

Díaz Barriga sostiene que un modelo centrado en objetivos “torna rígidos los elementos didácticos y desprofesionaliza la función docente” (1997: 29). Dice con Fernández que

Este “modelo de organización, permite analizar cada uno de los pasos a seguir para el logro de los objetivos propuestos: examinar la secuencia que seguirán y la forma en que han de relacionarse unos con otros”. Para la elaboración de dichos instrumentos, “se elabora una matriz, en cuya parte superior se anotan los datos generales de identificación y la matriz se divide en siete columnas que contienen el siguiente encabezado:

1. Tema
 2. Subtema
 3. Objetivo
 4. Evaluación
 5. Métodos y/o técnicas de enseñanza
 6. Experiencias de aprendizaje
 7. Observaciones
- Bibliografía”.

Es necesario hacer notar que, en su lógica interna, este modelo prescribe constantemente la acción del docente... (1997: 29-30).

Así, “en el fondo, bajo este modelo de planeación aparece la lógica de la tecnoburocracia, mediante la cual se pretende ordenar formalmente una acción, a partir de nociones discutibles sobre supuestos niveles de conocimiento y de aprendizaje”; por lo tanto, “en este modelo hay un intento de restarle creatividad al acto educativo y de propiciar la ‘robotización’ o cosificación del mismo” (Díaz Barriga 1997: 30).

Stenhouse también entiende que el modo de organizar el currículum y sus sistemas de valores por medio de objetivos termina estructurando y jerarquizando la enseñanza y el conocimiento. Entiende con Bernstein un modelo de currícula yuxtapuesto, donde los “diversos elementos del contenido están delimitados y aislados entre sí claramente” (1991: 82), y sobre el cual se introducen dos conceptos: clasificación y estructura. “El primero contempla el grado con el que se mantienen los límites entre contenidos. El segundo se refiere al grado de control que el profesor y el alumno poseen sobre la selección, la organización y el ritmo de conocimiento transmitido y recibidos en la relación pedagógica”. Se establece así una jerarquía organizacional, que Stenhouse explica citando a Bernstein: “Cualquier código de yuxtaposición implica una organización jerárquica del conocimiento...” (1991: 83). Como consecuencia, concluye Stenhouse, “la presión ejercida sobre la escuela para que mantenga su propio orden a través de una relación jerárquica, conduce a la génesis de una ideología cuya función consiste en el control social” (84).¹⁵

Gimeno Sacristán también encuentra en la pedagogía por objetivos la misma característica. Dice que el movimiento del modelo por objetivos “se compone de intentos de precisar, ordenar, jerarquizar y formular objetivos” (1986: 73). El sentido es operativizar funcionalmente:

Bajo este planteamiento se llega a establecer la necesidad de una pirámide de objetivos en la que, desde la cúspide (objetivos generales), se descienda hasta la base (objetivos específicos), estableciendo el principio de conexión entre niveles, de forma que conseguir un determinado nivel inferior es la condición necesaria para lograr los objetivos de orden superior. El diseño basado en este modelo piramidal consiste en derivar objetivos específicos a partir de los más generales para centrar la atención en los específicos (1986: 87).

Sobre esta idea se plantea el problema de la secuencialización y jerarquización del proceso:

Se trata de ver en qué orden se consiguen los objetivos o, lo que es lo mismo, cómo se encadenan los efectos de aprendizaje para ir ascendiendo hacia resultados o tipos complejos de aprendizaje. La *pedagogía por objetivos* supone que los objetivos generales de la educación se logran a través de otros más específicos que son previos. La progresión en el aprendizaje, para ir alcanzando metas cada vez más complejas,

¹⁵ Más adelante se trabajará sobre la idea de “control social” desde la perspectiva biopolítica.

supondrá una secuencialización determinada de objetivos y una ordenación concreta de las experiencias educativas tendentes a lograrlos. Es fundamental conocer la concatenación de los objetivos para establecer la secuencia de la instrucción. [...] En la *pedagogía por objetivos* la secuencia de la instrucción es un problema fundamental, en tanto se parte de que el progreso de aprendizaje sigue una jerarquía determinada. [...] Los niveles educativos se suceden con una idea de orden entre ellos, se secuencializan contenidos y metas adecuadas para cada uno. Se estima que pueden establecerse niveles de objetivos desde los más generales hasta los más específicos, y que puede establecerse de algún modo, una taxonomía vertical [...]. El programa escolar, al desarrollarse, se supone que debe ser dosificado de algún modo porque el aprendizaje sigue algún tipo de línea de progreso o secuencia. Por tanto, si se quiere ordenar el desarrollo de la programación docente habrá que organizar y secuencializar los objetivos, cuando se pretende que se ha de partir de ellos para establecer la racionalización didáctica (1986: 114).

Esta preocupación, explica Gimeno Sacristán, alcanza una verdadera obsesión en el modelo por objetivos: “la secuencia dentro de este planteamiento tiene una importancia decisiva y exige que el diseño sea ordenado, para seguir el proceso de construcción progresiva por acumulación de efectos, para lograr las metas más amplias de la educación” (1986: 115).

Ball sostiene que uno de los elementos básicos que componen la teoría de la gestión escolar es que “la toma de decisiones recae de manera formal sobre el equipo gestor, quedando separada la elaboración de la normativa de su ejecución” (1993: 156). En este sentido, entiende que en un futuro próximo es posible que “los puestos directivos en las escuelas (...) sean desempeñados por administradores de carrera, preparados específicamente para la gestión y dependiendo directamente del escalón orgánico inmediato superior de la administración educativa local” (1993: 157). Con este modelo se explica una burocratización del control por medio de la descripción de tareas, de las relaciones lineales, del establecimiento de flujos determinados de comunicación y del estilo de toma de decisiones (1993: 159).

Para sintetizar las ideas de los autores es útil retomar las diferencias entre plan, programa, proyecto, actividad y tarea que realizan Ander-Egg y Aguilar Idáñez en su libro (2005).¹⁶ Para ellos los conceptos no son sinónimos, sino que “cada uno de estos términos indica distintos niveles de concreción” (15). En este sentido, plan es el término de carácter más global:

Un plan hace referencia a las decisiones de carácter general que expresan los lineamientos políticos fundamentales, las prioridades que se derivan de esas formulaciones, la asignación de recursos acorde a esas prioridades, las estrategias de acción y el conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las

¹⁶ Si bien, estos autores no se ocupan específicamente de la escuela, se podrá apreciar que el modo en que piensan estas diferencias responden a los criterios que mencionábamos anteriormente.

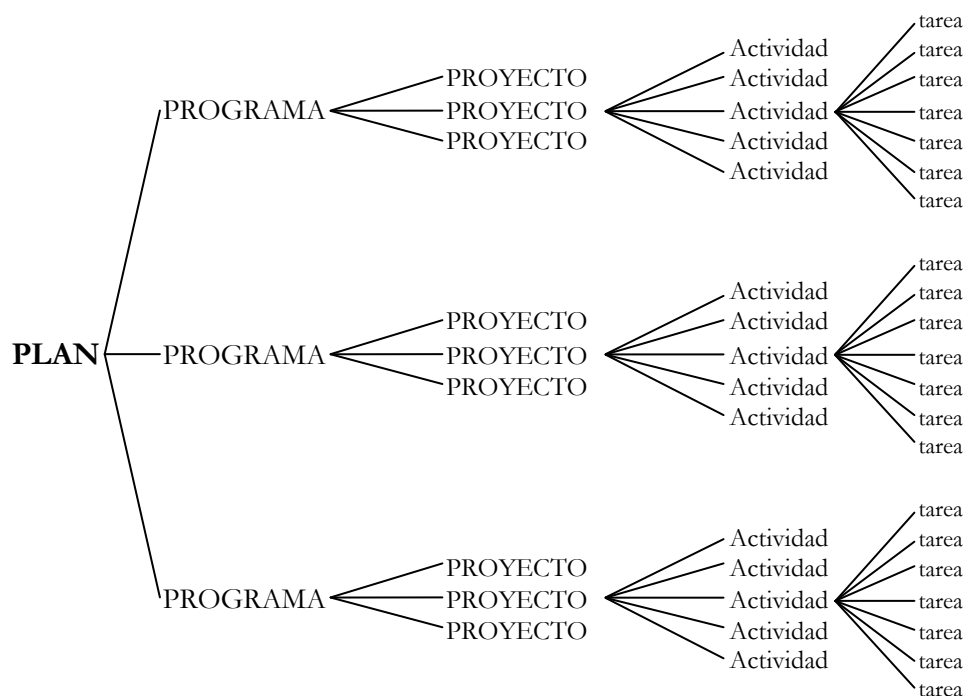
metas y objetivos propuestos. [...] Un plan engloba programas y proyectos, pero no está compuesto sólo por un conjunto de programas y proyectos. Y esto por una razón fundamental: porque su formulación se deriva de propósitos y objetivos más amplios que la suma de programas y proyectos. [...] En otras palabras, el plan es el parámetro técnico-político dentro del cual se enmarcan los programas y proyectos (15).

Un programa se refiere a “un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza. Un plan está constituido por un conjunto de programas” (15-16).

Un proyecto, pasando a un mayor grado de concreción, se refiere a “un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (16). Explican los autores que la diferencia entre un programa y un proyecto está en la magnitud, diversidad y especificidad del objetivo: “si es complejo, habrá de ser un programa con varios proyectos; si es sencillo, un simple o único proyecto podrá desarrollarla” (16).

Siguiendo en la línea de concreción, la actividad “es el medio de intervención sobre la realidad” y la tarea es “la acción que operacionaliza una actividad con un grado máximo de concreción y especificidad” (16-17).

Gráficamente, los autores utilizan una pirámide acostada para dar mayor visibilidad a la diferenciación de los conceptos:



Los autores ejemplifican esta estructura del siguiente modo: “**Plan** de servicios sociales; **programa** de infancia y familia (como uno de los programas del plan); **proyecto**: realizar un campamento de verano; **actividad**: realizar una excursión; **tarea**: preparar la ropa y calzado adecuados” (17).

Modelo de objetivos y gestión

Gimeno Sacristán (1986), sostiene que la pedagogía por objetivos –actualmente enseñanza y evaluación por competencias–, se mantiene de un modo u otro en el tiempo, en virtud de actualizar sus discursos a los modelos conceptuales, políticos, sociales y económicos de la época:

Esta idea básica ha recibido muy diversos ropajes en cualquiera de sus versiones, ha actualizado sus esquemas y su lenguaje; se ha ido adaptando paulatinamente a nuevos planteamientos y ha incorporado nuevas ideas, pero es evidente que ese esquema básico ha persistido y ha recogido sólo aquellas aportaciones coherentes con su espíritu y objetivos básicos, despreciando otras que podrían trastocarlo más decisivamente. La evolución del paradigma de *racionalización científica* que es la *pedagogía por objetivos* se ha afianzado incorporando nuevas ideas, pero sólo aquellas que podían favorecerlo.

El esquema o movimiento de la *pedagogía por objetivos* no es algo perfectamente homogéneo, se afianza desde el apoyo que le han prestado diversos enfoques filosóficos y científicos, pero en alguna medida subsiste un común denominador que es al que queremos referirnos (14-15).

Este común denominador es aquello que se entiende por movimiento utilitarista. Utilitario al modelo industrial y empresarial, por lo tanto, necesariamente privilegia la formación técnica al saber crítico y adecua la lógica educativa a la lógica de mercado.¹⁷ De diversas maneras, y más allá de las formulaciones concretas que adopte, la pedagogía por objetivos es sostenida continuamente.

Pero también queremos señalar otro denominador común: la gestión. Siguiendo la propuesta de Gimeno Sacristán sobre la actualización del discurso de la pedagogía por objetivos, la gestión administra, organiza y dispone un orden sobre el currículo educativo. La gestión o el modelo de gestión no invalida la propuesta de la pedagogía por objetivos. Por el contrario, sigue respondiendo a las lógicas del mercado y consecuentemente, una vez más, a los criterios de eficiencia, eficacia, sistema y organización ya descriptos.

Díaz Barriga reconoce con Puiggrós que la propuesta de elaborar programas curriculares a partir del modelo de objetivos “se incorporó en América Latina mediante las políticas de

¹⁷ Esto mismo fue señalado en el cierre del primer capítulo con relación a la gestión en Educación Física.

modernización de la educación gestadas en la década de los setenta, frente a una serie de políticas económicas vinculadas con el desarrollismo” (1997: 86), esto es, los programas curriculares están relacionados directamente con el modelo funcionalista estadounidense de desarrollo industrial-educativo. Pero la gran diferencia, sostiene Díaz Barriga,

con la década de los noventa es que en ésta los organismos financieros (en particular el Banco Mundial) han sido los que han impulsado una política de la educación orientada por las fuerzas del mercado, acentuando los temas de eficiencia y rendimiento de cuentas. Por ello reducen la educación a una cuestión netamente económica y eliminan el término alumno para referirse a un “capital humano”. [...] En esta lógica, el “eficientismo” es uno de los elementos centrales que acompaña tanto a la tecnología educativa en general, como a los objetivos conductuales en particular... (91).

Stenhouse también sostiene que el desarrollo del currículo mediante el modelo de objetivos tuvo variaciones. Para Havelock, de quien toma la idea, un modelo de currículo es: investigación, desarrollo y difusión. Este modelo “propone una ordenada transferencia de conocimiento desde la investigación, al desarrollo, a la difusión y finalmente, a la adopción”; sin embargo,

el principal punto de divergencia con un modelo de investigación consiste en la creencia de que lo que está siendo comprobado son productos que incluyen soluciones, y no las hipótesis o las ideas que se hallan tras dicho producto. La principal preocupación es la de sacar el producto “adecuado” y luego comercializarlo (Stenhouse 1991: 286-287).

Lo que se destaca de este modelo es el marketing de productos educativos. Se posee un producto que se ofrece a un cliente a partir de problemas o necesidades que éste plantea o a partir del diagnóstico realizado por un estudio directo de la situación del cliente (287).

Ball reconoce que hay un movimiento de la escuela hacia la gestión y eficiencia, el cual “articula la mercantilización de la educación que supone expresiones como ‘fuerzas del mercado’ y ‘elecciones del consumidor’” (1993: 164). Este pasaje, dice, se posiciona sobre una racionalidad que supone una ideología neutral, “pero, en realidad, constituye una ‘tecnología política’. (...) El movimiento a favor de la eficacia en la escuela está completamente implicado en la formación y en el establecimiento de las condiciones para la producción de este tipo de desplazamiento” (167).

Grinberg también señala, en su libro *Educación y poder en el siglo XX. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, que el management como modelo de gestión “se ha vuelto el eje de los debates y propuestas de cambio en las instituciones. Todo proceso y práctica posible de ser identificada, clasificada, estudiada puede y debe ser gerenciada”. Su origen está situado, una vez más, en la administración empresarial, la cual

franqueó sus límites. La educación, la salud, la política, el conocimiento, la cultura, las relaciones humanas, [el deporte], nada queda ni debe quedar fuera de su égida. [...] La idea de gestión no es privativa de [la educación], más bien lo contrario; por lo que, [...] no debe escaparse que se trata de un concepto estelar cuya articulación de sentido se produce en un mundo y un campo más vasto que escapa a la realidad escolar y educativa (2008: 108).

Enumera que la gestión abarca: la excelencia, la calidad total, el logro de cero defecto, los círculos de calidad, la planificación por proyectos, la autonomía, el liderazgo, la innovación. Pero, avanzando en la problematización, entiende que gestionar no es simplemente una forma de planificación y administración, sino “un cambio en las *formas de ser* de los individuos y de las, ahora, devenidas organizaciones” (108; cursivas del autor). Dice:

Inmersa, articulada en el mundo de la incertidumbre, de la liberación de las ataduras de la sociedad burocrática y jerárquica en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible.

La prisión burocrática, en el relato del *management*, es llamada a estallar: “Ya no se trata de obtener simplemente la libertad vigilada que proporcionaba la dirección por objetivos... En el nuevo universo todo es posible ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir” (Boltanski y Chiapello, 2002: 140). El progreso, el crecimiento personal, así como el de la organización, depende y se encuentra en función de la capacidad que tienen los sujetos de involucrarse y comprometerse con la tarea, de adaptarse al cambio, de ser abiertos y flexibles (108-109).

Siguiendo las argumentaciones de Grinberg, se produce una ampliación de los márgenes o límites de las consideraciones conceptuales y prácticas respecto de la gestión. Ésta “ocupa el lugar de anclaje de las críticas a una sociedad que se señala era rígida, estable, jerárquica, que aprisionaba a los sujetos, les impedía optar, participar y crecer” (109). En contraposición se pretende una sociedad flexible, no totalizadora, abierta al cambio y a la creación permanente; por lo tanto, la gestión

se supone es aquello que generará las condiciones para que eso suceda: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos. La identidad debe ser construida, las decisiones tomadas, y todo depende de la capacidad y acción de los individuos que son llamados a producir su propio destino (109).

Pero un destino, insiste Grinberg, inserto cada vez más en la encrucijada de un laberinto que ya no puede ni quiere aprisionar la elección personal, sino que permanece incierto para que cada uno lo enfrente a partir de sus adquisiciones: “El laberinto devino un camino incierto que los sujetos son llamados a enfrentar, a adquirir las capacidades/competencias para actuar y prever cómo recorrerlo” (110).

En consecuencia, la gestión/management se presenta como una forma diferente de gobierno ante el mundo:

Esta nueva gramática del gobierno [...] presenta al *management* como una forma diferente de pensar y actuar en un mundo que, tal como suele ser caracterizado en la bibliografía, es incierto. Ello trae una lógica que involucra, entre otras cosas, un lugar diferente para el saber y su égida y las formas de relación que los sujetos deben tener/adquirir con el conocimiento. El conocimiento y el saber como eje de la acción y del cálculo no es algo que llega hacia fines del siglo XX, pero sí tendrá o se le intentará otorgar un nuevo lugar en nuestro presente (110; cursivas del autor).

Cierre

Hasta acá fue mi intención mostrar, en términos de emergencia y procedencia, la continuidad entre la pedagogía por objetivos y la gestión en Educación Física. Esta continuidad se presenta a partir de la lógica industrial y empresarial con que se piensa la organización. Por lo tanto, esta continuidad se da también sobre los conceptos de eficiencia, eficacia, sistema, estructura, organización y funcionamiento jerárquico. La continuidad entre la pedagogía por objetivos y la gestión en Educación Física se evidencia en cómo estos conceptos estructuran una teoría de organización curricular, del mismo modo en que estructuran cómo la Educación Física piensa la gestión. En ambas propuestas se parte de una misma premisa: centralismo educativo u organizativo, ya sea para el caso de la organización curricular o de la gestión en Educación Física. Es decir, hay un centro que informa el por qué y el modo de organizar, estructurar y jerarquizar el currículo, o la forma en que se piensa la gestión de la Educación Física.

Por otra parte, hay una continuidad a partir de lo que los autores sitúan en la década del 90. Para el caso de la pedagogía por objetivos, la lógica de las ciencias económicas es la que redobla la apuesta por una educación eficiente y económica. También en la gestión en Educación Física las ciencias económicas trabajan sobre las ideas de eficiencia y calidad económica. La educación y la Educación Física ingresan en la lógica de la gestión o gerenciamiento bajo un mismo modelo de organización y administración. Se entiende, como dijimos con Grinberg, que la gestión, inclusive como forma de gobierno, presenta una nueva dimensión conceptual, y por lo tanto práctica, que no evita la lógica centralista. Si bien no es un currículo que direcciona la enseñanza –como es el caso de la pedagogía por objetivos–, ni una dirección que establece un programa de gestión a seguir –como es el caso de la Educación Física–, es ahora el propio individuo el centro y artífice de su propio destino; siguiendo a Grinberg: “Asumida la sociedad del conocimiento, la muerte de los meta-relatos, la pedagogía se vio desbordada de nuevos principios constructivistas que

abogan por la producción de un sujeto que asume como único relato que el camino es el camino del sí mismo” (2008: 195).

Así, es bajo el paradigma de la autonomía-autoayuda que surge la autogestión o gestión autónoma o gestión de uno mismo, que uno mismo se ayuda, gestiona, produce, capacita a sí mismo logrando ser competente para crear su propio destino. Estas propuestas suponen, por un lado, mejor calidad educativa y mejor calidad de la Educación Física (en el capítulo 1 se mostró la relación entre autogestión y calidad de la Educación Física); por el otro, una falsa descentralización que es explicada claramente por Grinberg (por eso la extensión de la cita):

Ahora bien, casi como un sarcasmo del destino, el hombre civilizado en el presente es llamado a realizarse, a crear y crearse en su propio arte de vivir. ¿Qué sucede cuando es la propia cultura cuya restricción propone que ya no hay reglas o, más bien, donde la regla expresa algo así como un “libérate de toda atadura, tú puedes ser lo que quieras ser, el único límite eres tú mismo”? Aquí, la tensión ya no está estructurada en aquella imagen del hombre civilizado que debía ceder parte de su felicidad, en la renuncia que debía ejercer para formar parte del mundo de la cultura. Ya no hay tal constreñimiento. La comunidad deviene el *locus* para amalgamar la vida individual, vida que debe hacerse y rehacerse como resultado de la revisión constante, de la búsqueda y construcción de una identidad que ya no se debe tensionar entre el yo individual y el yo social.

La contradicción se presenta hoy en el propio seno del yo individual; se trata de una lucha que el individuo debe librar consigo mismo. Las instituciones, la comuna, deben ayudar, promover y generar espacios para que ese yo pueda realizarse. [...] Ya no se trata del yo que pelea contra la estandarización y la masificación; la lucha en una sociedad que ha incorporado y mercantilizado la diversidad se produce en el interior del yo. Las constricciones se plantean en el *ego*. Con ello no estamos pretendiendo señalar que tales contradicciones hayan desaparecido sino que, trágicamente, el mundo del *entrepreneur* [empresario] ha absorbido la crítica de la cultura y la ha establecido como sustancia, como relato, horizonte de sentido de la individualidad; como *deber ser* en donde “para las nuevas terapias de la finitud, el sufrimiento no es algo a ser soportado sino a ser reenmarcado por la expertise, a ser a gestionado como un desafío y un estímulo al poder del yo... el *self* puede ser restituido hacia sus convicciones como cuestiones de su propia existencia” (Rose, 1996: 159).

El yo aparece, así, como algo a ser narrado tanto en y por el discurso pedagógico como el psicológico, e incluso en ese lugar de intersección que configuran los relatos de la auto-ayuda, del *coaching*, de la gestión, la resiliencia¹⁸ y la empleabilidad. El yo devino objeto de reflexión, de mapeo y de acción, pero ya no de otro, sino de sí mismo. Maximizarse, partir a la búsqueda de la propia felicidad, de la calidad de vida, ser lo que uno quiera ser, devenir uno; en suma, dotar al yo de una identidad coherente constituye el eje de una nueva programática política, de una ética que se

¹⁸ Se transcribe a continuación la explicación que realiza del concepto: “La noción de resiliencia, según se señala en la bibliografía especializada, remite a la capacidad (disponibilidad personal de factores protectores) que pueden tener las personas para sobreponerse a experiencias negativas e incluso fortalecerse luego de haberlas superado. Así, se remite a un proceso de autoencauzamiento, de soportar las penas y autoenmendarse. Según Rirkin y Hoopman (en Henderson y Milstein, 2005), ‘la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy’ (p. 26)” (2008: 198).

estructura en torno del proyecto de vida y del hacer del yo, de la identidad, un proyecto, [una gestión].

En este contexto, un conjunto de nuevos enunciados aparecen como terapéuticas y tecnologías del yo que involucran modos de actividad con el medio pero, especialmente, un modo de accionar del yo en y con el yo (2008: 197-198).

Giraldes sostiene similares argumentaciones al reconocer una sociedad de consumidores que se “caracteriza por la preocupación de que toda tarea, el manejo de la misma y la responsabilidad por su éxito, está en manos propias. Se vislumbra con claridad un énfasis en el *uno mismo* y cada sujeto se considera responsable de la empresa de construirse a sí mismo” (2010; cursivas del autor). Se ha pasado del nosotros al problema del individuo, y, en términos de la Educación Física, el individuo “elige lo que quiere hacer con su cuerpo”. Es decir, se ha pasado a tener “un cuerpo de mi entera responsabilidad, al que puedo *gestionar como quiero*” (cursivas del autor). En esta lógica del individuo, del “hacerse *uno mismo*”, pone en el centro el problema de “fracasar en la tarea personal de construirse diferente”.

Siguiendo las argumentaciones de Giraldes, quien interpreta al marketing en su forma clásica, “como aquella estrategia destinada a imponer una marca o un producto, en el deseo de los consumidores y lograr que esos deseos se renueven permanentemente”, se puede mostrar una vez más el giro que la gestión adquiere sobre uno mismo y el falso descentralismo que esta supone. Dice Giraldes:

Primero, el destino final de todos los productos en venta es el de ser consumidos por compradores. *Segundo*, los compradores desearán comprar bienes de consumo si y solo si, ese consumo promete la gratificación de sus deseos. *Tercero*, el precio que el cliente está dispuesto a pagar por los productos en oferta dependerá de la credibilidad de esa promesa y de la intensidad de esos deseos. Ahí hace su aparición el Marketing: para intensificar los deseos, reciclarlos permanentemente y prometer su satisfacción con productos cada vez más notables.

En *primer* lugar, las personas, sin tomar cuenta de ello, son instadas, empujadas, u obligadas a promocionar un *producto* deseable y atractivo. El *producto* que en una sociedad de consumidores todos parecen dispuestos a promocionar y poner en venta en el mercado, no es otra cosa que *ellos mismos*. Por lo tanto hacen todo lo que pueden, empleando todas las armas que encuentran a su alcance, para acrecentar el valor de lo que tienen para vender.

Ellos son, simultáneamente, *los promotores del producto y el producto que promueven*. Para ser consumidor, primero hay que ser producto. Antes de consumir, hay que transformarse en producto, y es esa transformación la que regula la entrada al mundo del consumo. Por cuidadosamente que haya sido escondida, la característica más destacada de la sociedad de consumidores es su capacidad de *transformar a los consumidores en productos consumibles*.

Tal objetivo requiere un nivel de constante vigilancia y de esfuerzo que apenas deja tiempo para las actividades requeridas para ser un ciudadano lúcido y crítico, capaz de advertir aquello que está sucediendo.

Esto es fácilmente perceptible. Pareciera que todos tenemos que vendernos en un mercado que cambia constantemente, enfatizando aquellos aspectos profesionales o personales, que tienen más demanda y olvidando otros. Cada día, hombre y mujeres,

nos miramos en el espejo y nos preguntamos *¿Qué tengo yo para ofrecer?* Transformarse en un producto deseable y deseado parece ser el único camino a seguir.

Esta transformación, este giro hacia el “uno mismo”, a que cada persona pueda gestionar su cuerpo como quiera, es un supuesto, explica Giraldes, que puede y debe ponerse en tela de juicio. Muchas veces se quiere pero no se puede, porque los mercados “no se rigen con otro código que no sea el de las utilidades máximas. Les alcanza con ser eficientes en la tarea de alcanzar los mejores resultados económicos”. Así, los mercados producen –y se sufre individualmente– “la peor de las exclusiones (...). [Ya que] los sistemas no tiene por qué ser generosos. Los individuos [deben] serlo”.

Pero, a partir de las continuidades en las categorías, vale preguntarse ¿cuál es la posición epistémica, por lo tanto metodológica, que regula la práctica de la gestión? ¿Cuáles son las consecuencias teóricas y prácticas de la posición epistémica y metodológica en la gestión de la educación y de la Educación Física?

Capítulo 3

Epistemología, método, metodología

Es tema de este capítulo centrarnos en un análisis epistemo-metodológico en relación con la gestión. En este sentido, sostenemos la tesis de que el punto de vista crea el objeto,¹⁹ o que la calidad de un científico se demuestra más por su sensibilidad a las exigencias específicas de un problema, o por elegir cada vez qué procedimiento seguir, que por su fidelidad a un “método” universal; por lo tanto, según cómo pensemos el objeto y el problema creamos una manera de investigarlo. Esta proposición ya establece una posición epistemológica y metodológica que nos aleja de la investigación tradicional, que se dispone a encontrar leyes objetivas que deberían gobernarnos histórica, social y naturalmente.²⁰ Así, la creación del objeto y su problematización se está proponiendo desde el inicio de la tesis.²¹ Esta idea es una posición contrapuesta al supuesto del objeto dado en su esencia, propiedad y naturaleza.²² “No compartimos la tesis de un método científico único e inmutable y sí, en cambio, muchas de las críticas apuntadas” (Proyecto de Investigación 2006), porque entendemos que en las ciencias sociales la creación de un objeto de estudio y su problematización requieren metodologías, métodos y técnicas diferentes a las que sostiene la investigación tradicional; al mismo tiempo, según cómo pensemos epistemológicamente el objeto construimos una metodología para investigarlo.

Epistemología y metodología tradicional

Existe toda una tradición que se plantea un descubrimiento sobre los objetos a partir del conocimiento del signo. Resulta necesario descubrirlo para saber la esencia, el ser de las cosas. En el signo es donde se encuentra la unidad del objeto. La idea de unidad se sostiene en anclar el signo a alguien o a algo bajo el pensamiento de que existe una esencia natural. Es por el signo alojado en la interioridad, la esencia o la propiedad del objeto, que se obtiene la información necesaria para saber lo que es y, por lo tanto, hacer. No es una

¹⁹ Cf. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975).

²⁰ Cf. Proyecto de Investigación, 2006, *Metodología de la investigación y de la Educación Corporal*, director Dr. Ricardo Crisorio, Programa de Incentivos a la Investigación, Secretaría de Ciencia y Técnica UNLP, 11/H465.

²¹ Cf. Rocha Bidegain, L. (2012).

²² Explica Crisorio que “el término esencia ha sido entendido de muchas maneras, pero podríamos decir que, en general, se piensa con él la pura realidad de la cosa, la cosa en cuanto tal. La propiedad, o lo propio, en cambio, sería lo que sin expresar la esencia de la cosa pertenece sólo a esta cosa y puede permutarse con ella (Aristóteles, *Tópicos*, I 5, 102a 18-30). Así, si es una propiedad del hombre (y sólo de él) practicar la gimnasia, la reciprocidad está en que quien es capaz de practicar la gimnasia es un hombre. Finalmente, naturaleza puede entenderse en dos sentidos, no siempre independientes uno del otro: como la ‘naturaleza de un ser’ y como ‘la Naturaleza’, expresión esta última que se ha entendido muchas veces por analogía con aquello que tiene por sí mismo ‘naturaleza’”. Cf. Crisorio, R. (2009).

relación casual o de orden simbólico/significante, sino una relación de conocimiento, de conciencia sobre el objeto. Dice Agamben en *Signatura rerum*:

La relación expresada por la signatura no es, pues, una relación casual, sino algo más complicado, que tiene un efecto retroactivo sobre el signador y que es lo que, precisamente, se trata de comprender (2009: 49).

Agamben, siguiendo ahora el tratado de Paracelso, explica que la episteme de esa época sostiene la idea de que todas las cosas llevan un signo que manifiesta y revela sus cualidades invisibles:

Nada es sin un signo puesto que la naturaleza no deja salir nada de sí, sin signar lo que en ello se encuentra (Paracelso, III, 7:131). No hay nada exterior que no sea anuncio de lo interno y a través de los signos el hombre puede conocer aquello que ha sido signado en todas las cosas (ibíd., II, 4: 259). Todas las cosas, hierbas, semillas, piedras, raíces exhiben en sus cualidades, formas y figuras [*Gestalt*] lo que está en ellas. (ibíd., III, 7: 133) (2009: 47).

Lo que aparece es una relación de semejanza o de representación del signo, del símbolo con el objeto. Conociendo el signo, el símbolo (que se encuentra en la naturaleza de las cosas por sus características esenciales; nunca es del orden de la cultura, nunca es del estatuto de una práctica simbólica), podemos encontrar y pensar un objeto unificado en su esencia. Es por el signo encontrado y materializado en la naturaleza que se establece la unidad. El objeto se hace inteligible, siguiendo a Agamben, porque “el instrumento ha sido preparado y signado en el momento de la creación, pero produce conocimiento sólo en un momento ulterior, cuando se revela en la signatura” (2009: 60). Retomando a Böhme explica:

La interioridad se revela en el sonido de la palabra, puesto que este es el conocimiento natural que el ánimo tiene de sí mismo.

La totalidad del mundo externo visible con todas sus criaturas es un signo o una figura del mundo interior espiritual; todo lo que está en el interior, en el momento en el cual actúa y deviene real, recibe entonces su *carácter* externo (Böhme, VI, 14: 96) (2009: 60).

En *Las palabras y las cosas*, Foucault muestra a su vez tres versiones de la relación del signo y el símbolo con el objeto nombrado:

1. En el siglo XVI, se consideraba que los signos habían sido depositados sobre las cosas para que los hombres pudieran sacar a la luz sus secretos, su naturaleza o sus virtudes; pero este descubrimiento no era más que el fin último de los signos, la justificación de su presencia [...]; [los signos] no tenían la necesidad de ser conocidos para existir: aun si permanecían silenciosos y si nunca había una persona que los percibiera, no perdían su consistencia. [...] Aquí es donde el saber rompe su viejo parentesco con la *divinatio*. Ésta supone signos que le son anteriores: de modo que el conocimiento entero se alojaba en el hueco de un signo descubierto, afirmado o secretamente transmitido. Su tarea era revelar un lenguaje previo repartido por Dios en el mundo; y por una implicación esencial adivinaba lo *divino*. A partir de ahora, el signo empezará a significar dentro del interior del conocimiento: de él tomará su

certidumbre o su probabilidad [...], la relación de una impresión con otra será de signo a significado, es decir, una relación que, a la manera de la sucesión, se desplegará desde la más débil probabilidad a la mayor certidumbre [con la naturaleza] (2008: 75-76).

2. El signo forma enlace con lo que significa [...], pues el signo, para funcionar, debe estar a la vez insertado en lo que significa y ser distinto de ello. [En el clasicismo]²³ para que un elemento de una percepción pueda convertirse en signo, no basta con que forme parte de ella; es necesario que se lo distinga a título de elemento y se lo separe de la impresión global a la que está confusamente ligado [...], es necesario que ésta sea dividida, que la atención se dirija a una de esas regiones enmarañadas que la componen y que la aísle. [...] El signo aparece porque el espíritu analiza. El análisis prosigue porque el espíritu dispone de signos. [Por el signo], en el pensamiento clásico, [...] las cosas se hacen claras y distintas, conservan su identidad, se desatan y se ligan (77-78).

3. El signo puede tomar los dos valores de la naturaleza y la convención. Se sabía desde hacía mucho tiempo que los signos pueden ser dados por la naturaleza o constituidos por el hombre. [...] Pero los signos artificiales deben su poder a su fidelidad a los naturales. Éstos, con mucho, fundamentan todos los demás. A partir del siglo XVII se da un valor inverso a la naturaleza y a la convención: si es natural, el signo no es más que un elemento extraído de las cosas y constituido en tanto signo por el conocimiento; [...] por el contrario, cuando se establece un signo de convención, siempre se puede (y en efecto se debe) escogerlo de tal modo que sea simple, fácil de recordar, aplicable a un número indefinido de elementos, susceptible de dividirse él mismo y de recomponerse. [Es decir,] los signos naturales no son sino el esbozo rudimentario de los signos de convención, el dibujo lejano que sólo quedará terminado por la instauración de lo arbitrario. [...] Un sistema arbitrario de signos debe permitir el análisis de las cosas en sus elementos más simples; debe descomponer hasta llegar al origen; pero debe mostrar cómo son posibles las combinaciones de estos elementos y permitir la génesis ideal de la complejidad de las cosas. “Arbitrario” no se opone a natural, [...] lo arbitrario es también la reja de análisis y de espacio combinatorio a través de la cual la naturaleza va a darse en lo que es –en el plano de las impresiones originarias y en todas las formas posibles de su combinación–. En su perfección, el sistema de signos es este lenguaje simple, absolutamente transparente que es capaz de nombrar lo elemental; es también este conjunto de operaciones que define todas las conjunciones posibles. [...] Existe una disposición necesaria y única que atraviesa toda la *episteme* clásica: es la pertenencia de un cálculo universal y de una búsqueda de lo elemental en un sistema artificial y que, por ello mismo, puede hacer aparecer la naturaleza desde sus elementos de origen hasta la simultaneidad de todas sus posibles combinaciones (78-79).

De esta manera, se logra una epistemología que se basa en una ciencia general del orden, la cual sostiene una metodología lineal y continua entre la existencia de una identidad natural establecida por la teoría de los signos y el objeto, dando por resultado la unidad y la representación. Dice Foucault que hay un “proyecto de una ciencia general del orden, teoría de los signos que analiza la representación, disposición en cuadros ordenados de las identidades y de las diferencias” (Foucault 2008: 88) Las ciencias del orden se componen de “naturalezas simples” y “representaciones complejas”; para el ordenamiento de las “naturalezas simples”, sostiene Foucault, se recurre a la *mathesis* cuyo método universal es el

²³ Esta expresión, o la de “época clásica”, hacen referencia en esta obra a los siglos XVII y XVIII.

álgebra. Para ordenar las “representaciones complejas” se constituye una *taxonomía*²⁴ que instaaura un sistema de signos. Su relación se encuentra, explica Foucault, en que las representaciones deben poder analizarse en términos de naturalezas simples, volviendo simple lo complejo y vinculando la *taxonomía* con la *mathesis* y a la inversa (Foucault 2008: 88-89). Así, se sostiene en la idea de la unidad una relación de causa y efecto entre las “naturalezas simples” y las “representaciones complejas”. Conociendo cuál es la naturaleza del objeto, conociendo su signo, su símbolo, podremos saber qué es y qué tenemos que hacer. Cada vez que se presenta el *ser* siempre vamos a encontrarnos con un *deber ser*. La unidad aparece en una *taxonomía* que busca y piensa encontrar los signos y los símbolos que representan las esencias de los objetos o de la sociedad con las mismas distribuciones y el mismo orden que posee la naturaleza.²⁵

A todo esto, la posición epistémica que sostiene un objeto dado es la visión clásica de la ciencia. Ésta encuentra su relación con la naturaleza porque “la tarea de la ciencia es formular, controlar y decidir aserciones acerca de las relaciones entre las propiedades de los objetos, (...) el científico tiene que saber interrogar hábilmente la naturaleza y penetrar sus secretos, eliminando todos los accidentes que podrían afectar la nitidez...” (Marradi, Archenti y Piovani 2007: 17). También podríamos sumar a esta posición epistémica al modelo atomista, que da sustento a la matriz de datos y se aplica en el modelo o método de la asociación. Este modelo atomista permite en su fase de análisis que cada tabla, diagrama o registro sea tratado como un universo cerrado²⁶ que luego se asimile y compare, supone que

cada caso (...) se puede descomponer perfectamente en sus estados en las propiedades registradas en la matriz; cada estado (...) es perfectamente separable de su detentador; cada estado (...) es totalmente independiente de los otros estados; cada estado al cual (...) le fue asignado un valor simbólico (...) es tratado como perfectamente igual a cada otro estado que haya recibido el mismo valor (22).

El modelo o método de la asociación que sirve para aplicar intelectualmente la matriz de datos busca medir propiedades de seres humanos, utilizando los mismos principios epistemológicos y metodológicos de la física para establecer unidades de medidas de las actitudes y quedándose así, a medio camino entre la física y la psicología (cf. Marradi, Archenti y Piovani 2007: 22-24). Lo que se supone es que se puede medir esas

²⁴ La taxonomía es una parte de la historia natural que se ocupa de la clasificación de los seres. Por otra parte, las taxonomías son utilizadas por las pedagogías por objetivos para establecer las conductas a lograr por parte de los estudiantes.

²⁵ Sobre cómo la Educación Física utiliza la taxonomía, cf. “Nuestra opción metodológica” en Rocha Bidegain (2012).

²⁶ cf. “Tres aproximaciones a la ciencia”, en Marradi, Archenti y Piovani (2007).

propiedades psíquicas como las opiniones, actitudes, valores, gustos, deseos. Sin embargo, el problema es “que estas propiedades psíquicas no se pueden medir en absoluto, en cuanto faltan [y faltarán] condiciones fundamentales para la medición” (137). Porque para realizar una medición es necesario que: a) la propiedad del objeto sea continua; b) con anterioridad haya sido establecida una unidad de medida universal; c) la ejecución de un cotejo entre la unidad de medida y el estado en la propiedad que se está midiendo sea desde el exterior (137-140). Muchos investigadores, descuidando estas diferencias,

usan libremente los términos medir/medida/medición para cualquier procedimiento de registro de estados [...]. Este verdadero abuso terminológico no tiene otro motivo que el anhelo de legitimación científica mediante imitación ciega de las ciencias físicas; al no poder medir en sentido estricto, se remedia usando de manera impropia todas las palabras que comparten la raíz “medir”. El mismo fenómeno, y por el mismo anhelo de legitimación, se produjo y todavía se produce con otros términos clave de las ciencias físicas como “ley” y “experimento”. [...] Las ciencias sociales lograrán su plena madurez cuando se den cuenta de los límites que la naturaleza de sus objetos pone al empleo de herramientas intelectuales y técnicas, y del hecho de que el estatuto científico de una disciplina no depende del empleo impropio de herramientas importadas sino de la conciencia de sus propios límites gnoseológicos y de la capacidad de elegir las herramientas intelectuales y técnicas adecuadas a cada problema (137-140).

También Bourdieu, Chamboredon y Passeron han observado con Weber que no son los objetos los que limitan el campo científico, sino la conceptualización que de ellos se hace:

No son —dice Max Weber— las relaciones entre “cosas” lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una “ciencia” nueva (1975: 147).

Los autores señalan que la “epistemología empirista concibe las relaciones entre las ciencias vecinas, (...) como conflicto de límites, porque se imagina la división científica del trabajo como división real de lo real” (148). Ahora bien, ¿cuáles son los límites? ¿Se los puede demarcar, delinear a priori? ¿Se pueden establecer fronteras claras y precisas como propone la ciencia tradicional y/o moderna? Bourdieu explica con la teoría del campo²⁷ que

²⁷ A continuación se señalan varios pasajes que orientan el modo en que el autor entiende el “campo”, concepto central en su obra: “Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes” (Bourdieu 1990: 135). // “Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc. (...) La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha...” (136). // “...cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios. Estos principios definen los límites de un espacio socialmente estructurado donde los agentes luchan en función de la posición que ocupan en dicho espacio, ya sea para modificarlo, ya sea para conservar sus fronteras y configuración. (...) Un campo es, simultáneamente, un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan

“la cuestión de los límites del campo *siempre se plantea dentro del campo mismo* y, por consiguiente, no admite ninguna respuesta *a priori*. (...) Así, las fronteras del campo no pueden determinarse sino mediante una investigación empírica. (...) Los límites del campo se encuentran en el punto en el cual terminan los efectos de campo” (Bourdieu y Wacquant 1995: 66-67; cursivas del autor). Lo que se sostiene es que la investigación científica se organiza en torno de objetos construidos:

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permite someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1975: 150; cursiva, de los autores).

Además, agregan que “no hay operación por más elemental y, en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto” (164). Como señalamos en el inicio del capítulo, se sepa o no se sepa, siempre hay una teoría o posición epistemológica del objeto que opera en la construcción del mismo y, por lo tanto, en el modo de investigarlo. No consideramos que la epistemología como teoría y la metodología como práctica puedan pensarse aisladamente; por el contrario, entendemos que hay una consecuencia lógica que las liga. Bourdieu y Wacquant sostienen que “la división ‘teoría’- ‘metodología’ constituye, por oposición epistemológica, una oposición constitutiva de la división social del trabajo científico en un momento dado” (1995: 167). Es más, “las elecciones de técnicas más ‘empíricas’ son inseparables de las elecciones más ‘teóricas’ de construcción del objeto. Siempre es en función de cierta construcción del objeto que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o de análisis de datos, etc.” (167). Por lo tanto, no es nuestra intención epistemológica y metodológica trabajar con un objeto al que se le puedan aplicar categorías preexistentes de otras disciplinas, sino crear un objeto y categorías que nos permitan realizar una problematización e interpretación lógica, analítica y crítica (cf. Crisorio 2009).

Teoría y práctica

La epistemología tradicional supone un objeto dado en su esencia, propiedad y naturaleza, y para abordarlo se lleva adelante un conocimiento del signo y una ciencia del orden; la epistemología empirista concibe las relaciones entre las ciencias vecinas como conflicto de límites. Estas ideas suponen que existe una porción de conocimiento y por lo tanto, una

por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él...” (Bourdieu y Wacquant 1995: 24).

teoría que se ocupa de estudiarlo y una práctica que se ocupa de aplicarlo. Así, encontramos un aislamiento de la teoría en la teoría y de la práctica en la práctica. La relación es de estudio y aplicación: se imprime una postura metodológica que cierra el análisis, la interpretación y la crítica, no se permite el debate ya que la relación estructural entre la teoría y la práctica es en términos aplicativos, es decir, se dice lo que hay que hacer teóricamente y se ejecuta prácticamente según lo que la teoría dice. En un diálogo entre Foucault y Deleuze, este último sostiene que

La práctica se concebía bien como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien por el contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro (1992b: 83).

De este modo, la posición tradicional de la ciencia y la modernidad —que no ha hecho otra cosa que replicar los principios de la epistemología tradicional actualizando, como señalamos con la pedagogía por objetivos, sus discursos a los modelos conceptuales, políticos, sociales y económicos de la época— reduce el objeto de estudio a una prescripción al suponer que tiene la información real de lo que es y, por lo tanto, la posibilidad de aplicarlo en la práctica. Insistimos, esta posición no permite interpretar, significar, analizar, problematizar, argumentar lógicamente; todas estas acciones quedan fuera y ni siquiera pueden ser pensadas. Todo universal se encuentra fijo, estable, inamovible, continuo, estableciendo un “universo simbólico” que permite deducir fenómenos concretos o ser utilizado como grilla de síntesis y asociación; todo esto porque la teoría se ocupa específicamente de totalizar el conocimiento que proviene del objeto o de la práctica (cf. Crisorio 2003: 21; y Foucault 2007: 18). Sostiene Bourdieu:

Hay un tiempo de la ciencia que no es el de la práctica. Para el analista el tiempo se abole: no sólo como se ha repetido tanto desde Max Weber, porque llegando siempre después de la batalla no puede tener incertidumbre sobre lo que puede advenir. Sino también porque tiene tiempo de totalizar, es decir, de superar los efectos del tiempo. La práctica científica está tan destemporalizada que tiende a excluir hasta la idea misma de lo que excluye: debido a que ella no es posible sino en una relación con el tiempo que se opone a la de la práctica, tiende a ignorar el tiempo y, por ello, a destemporalizar la práctica (1991: 139).

Si la relación entre la teoría y la práctica es de totalización, en un sentido o en el otro, hay una lógica dicotómica que no posibilita la acción porque todo se presenta de forma completa y cerrada. Lo que se hace metodológicamente es: a) formular la ley o el proyecto, b) predecir o cumplir los objetivos, c) aplicar la ley o poner en marcha el proyecto, d) verificar o controlar la práctica porque se supone que no hay otras posibles acciones o interpretaciones. No hay necesidad de otra epistemología y metodología que permitan otro

tipo de relación, porque de un lado se sitúa la teoría y del otro, separada, la práctica, y ambas se justifican y se amparan. Se sostiene así una postura epistemológica y metodológica que establece criterios universales y leyes de explicación general, y que tiende a cerrar significado, totalizar y homogeneizar experiencias. La teoría no refleja la práctica y su heterogeneidad, no expresa la complejidad, diversidad e imprevisibilidad de la misma y termina simplificándola y encerrándola de un modo que imposibilita la comunicación con ella. Esta posición epistémica y metodológica suele entender que en la práctica se localiza el objeto de estudio, lo cual esencializa y naturaliza una posición que es parcial, fragmentaria y relacional. También supone en la teoría una transparencia en la intención y la posibilidad de un modo universal y único de comprensión, desconociendo la lógica de saber de la práctica. Además, la práctica se articula a cierto automatismo en el hacer desligado de cualquier tipo de análisis crítico.²⁸ Se establece una jerarquía en los dominios, y los saberes quedan siempre del lado de la teoría; en el lado de la práctica están aquellos que ejecutan, hacen. El problema es que al mismo tiempo hay teorías y filósofos que explican el por qué de ese orden y de ese método y no otro. Dice Foucault, analizando las ciencias modernas: “...las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden en general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel otro” (2008: 5-6); o, respecto de la filosofía: “siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se siente con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua” (1993: 12). Esta episteme dada por el empirismo y la ciencia moderna, al suponer en sus objetos esencias, propiedades y naturalezas permite establecer un orden para luego predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas; por lo tanto prescribe un modelo teórico válido para cualquier tipo de práctica. Este modo de pensar la relación entre la teoría y la práctica instaaura una tradición que impide el acceso analítico y problematizador a las fuentes, ya que se controla cómo se accede y también se controla los procedimientos utilizados para elaborar un saber. En el diálogo entre Foucault y Deleuze, el primero sostiene, respecto del papel del intelectual y de la teoría, que

es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, [...] del “discurso”. [...] [La teoría] lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y golpearlo allí donde es más invisible y más insidioso. Lucha no por una “toma de conciencia” (hace tiempo que la conciencia ha sido adquirida por las masas, y que la conciencia como sujeto ha sido tomada, ocupada por la burguesía), sino por la infiltración y la toma de poder, al lado,

²⁸ Para un desarrollo de estas ideas, cf. Escudero, Lescano y Simoy (2008).

con todos aquellos que luchan por esto, y no retirado para darles luz. Una “teoría” es el sistema regional de esta lucha” (1992b: 85; comillas del autor).

Por otra parte, Deleuze agrega:

La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder quien por naturaleza opera totalizaciones, y usted dice exactamente: la teoría por naturaleza está contra el poder. Desde que una teoría se incrusta en tal o cual punto se enfrenta a la imposibilidad de tener la menor consecuencia práctica, sin que tenga lugar una explosión, incluso en otro punto. [...] Si los niños consiguen que se oigan sus protestas en una Maternal, o incluso simplemente sus preguntas, esto sería suficiente para producir una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza... (86).

También Bourdieu sostiene una disyuntiva entre la teoría y la práctica porque reconoce que corresponde a una “división fundamental de la visión dominante del mundo” (1991: 137). Entiende que aquellos que tienen el monopolio del discurso de aquellos que no lo tienen piensan de modo diferente, es decir, “... espiritualistas para sí mismos, materialistas para los otros, liberales para sí mismos, dirigistas para los otros, (...) finalistas e intelectuales para sí mismos, mecanicistas para los otros” (137).

Si este modo separado, antagónico, aislado de pensar la relación entre la teoría y la práctica supone, una vez más, posicionarse en la epistemología y metodología tradicional-moderna, resulta necesario pensar otra relación entre teoría y práctica. Una relación que no suponga un objeto dado en sus esencias, naturalezas y propiedades, sino, por el contrario, un objeto que pueda crearse en la interpretación, problematización y argumentación. Interpretar implica una acción transformadora, es su condición misma; por lo tanto, interpretar es una acción política y transformadora de la teoría en su sentido más amplio (cf. Grüner 1995; y Crisorio 2009). Ir contra la interpretación supone sostener los principios de la epistemología tradicional, ya que “la muerte de la interpretación consiste en creer que hay signos, signos que existen originariamente, primariamente, realmente, como señales coherentes, pertinentes y sistemáticas” (Foucault 1995: 48). Problematizar, siguiendo a Foucault, no consiste en legitimar lo que ya se sabe, sino en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto; hay momentos en que la cuestión del saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve, en lugar de aceptar algo como dado, es indispensable para seguir interpretando (cf. Foucault 1993: 12). Argumentar es dar razones, ofrecer una posición lógica sobre el tema que se está proponiendo y analizando. Entonces, la relación entre teoría y práctica se plantea distinta. Volviendo al diálogo entre Foucault y Deleuze, el segundo plantea una nueva manera de estas relaciones. Dice que “las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias” (1992b: 83), es decir, no se piensa a la teoría y a la práctica como una

totalización, sino todo lo contrario. Esas relaciones dejan de ser universales y completas para pasar a ser regionales, locales e incompletas. Explica Deleuze: “una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano” (83-84); por lo tanto, la construcción de un objeto de estudio diferente requiere de métodos y técnicas de investigación también diferentes (cf. Proyecto de Investigación 2006). Siguiendo las argumentaciones de Deleuze,

la relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que le permite pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. [...] No hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes (1992b: 84).

Esta idea sitúa la relación en otro horizonte, que supone que la teoría y la práctica son dos modos de acción diferentes; es decir, la teoría y la práctica se reconocen como distintas pero se adopta una postura epistemo-metodológica en donde a esas categorías no le corresponden connotaciones valorativas diferenciadas (cf. Escudero, Lescano y Simoy 2008). Generalmente, la teoría es valorada positivamente y la práctica negativamente. Dice Bourdieu que “no es fácil hablar de la práctica excepto de manera negativa; y, sobre todo, de la práctica en lo que aparentemente tiene de más mecánico, de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso” (1991: 137). Pero, como sostiene Foucault en el diálogo con Deleuze, “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional, (...) no totalizadora” (1992b: 85). Así, se posibilita la emergencia de la idea de relevos, de movimientos de alternancia, de substituciones sucesivas entre la acción de la teoría y la acción de la práctica, y se reconoce en ellas diversas temporalidades y equivalencias (cf. Escudero, Lescano y Simoy 2008). Dijimos con Bourdieu que la práctica científica, en tanto teoría, está destemporalizada, pero también es reversible y no está urgida por el tiempo; en cambio, siguiendo al autor, la acción de la práctica “se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad (...). En una palabra, debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no solo porque se juega en el tiempo, sino además porque se juega estratégicamente con el tiempo...”, por ello la urgencia se verá “como una de las propiedades esenciales de la práctica” (1991: 139-140).

Desde el punto de vista que venimos adoptando, entonces, ya no se busca la correspondencia entre la teoría y la práctica; por el contrario, este uso y significado de la

práctica en tanto teoría y en tanto práctica implica, epistemológica y en consecuencia metodológicamente, no reducir el objeto de estudio a un ser, a un deber ser, a una prescripción, a una diferencia. Ahora se procura explorar presupuestos epistemológicos y metodológicos en el sentido positivo de los mismos, hasta saber qué eficacia tienen para la intervención en los diversos contextos y qué capacidad tienen para facilitar la comprensión teórica (cf. Escudero, Lescano y Simoy 2008). Como dice Deleuze en su diálogo con Foucault, “una teoría es exactamente como una caja de herramientas. (...) Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo, si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer” (1992b: 85-86). Entonces, cuando se entiende que un objeto de estudio puede escapar a las formas tradicionales de la epistemología y la metodología, se visualiza un estatuto heurístico que demanda una epistemología y metodología específicas (cf. Escudero, Lescano y Simoy 2008).

Método, metodología

Si se sostiene la tesis que dice que sólo es posible conocer científicamente a través de algún método,²⁹ y si pensamos el estudio de la gestión con una forma de pensar la relación entre la teoría y la práctica que escapa a los modos tradicionales de la epistemología y la metodología, inmediatamente estamos haciendo una elección de método y, por lo tanto, debemos conceptualizarlo analíticamente porque nos posicionamos, como hicimos hasta el momento, en una epistemología interpretativa y en una relación teoría-práctica en términos de relevos, nunca completa, ni acabada o cerrada, ni universal o totalitaria.

Señalamos en el inicio del capítulo el rechazo a una metodología única porque, entre las diversas críticas apuntadas, supone seguir un único camino o que el método es una receta que se aplica a todos los objetos por igual. Profundizando el análisis de esa idea nos interesa distinguir entre método y metodología, porque entendemos que no son la misma cosa. Marradi señala que la acepción griega original de método, que se propone como la preferible en el lenguaje científico, es: “método como camino para conseguir un fin”. Explica que el prefijo met- (meta), en combinación con el sustantivo odos- (camino), asume otro de sus significados principales (“con”); por lo tanto, el compuesto significa: “camino con [el cual]”. Por otra parte, al término metodología le corresponde el sufijo “logía”, utilizado como “discurso sobre”, “estudio de”. Por lo tanto, metodología debería

²⁹ cf. “El papel de la teoría en la investigación social”, en Marradi, Archenti y Piovani (2007).

ser el discurso, estudio, reflexión sobre el método. Es decir, si el método comprende las técnicas, los pasos, las acciones realizadas para recorrer un camino con el cual se logra un fin, la metodología, en cambio, sería el estudio de esas técnicas, pasos, acciones.

Realizamos esta diferencia conceptual porque la tradición de la epistemología moderna sobre el método confunde estos dos conceptos en un mismo uso: de acuerdo con lo que se conoce como monismo metodológico, hay un único método posible para la ciencia, incluso para las ciencias sociales. Así, responder de la misma manera ante diversos problemas significa trabajar con la idea de unidad de método y homogeneidad de principios, sosteniendo que hay una explicación causal del hecho, señalando su causa y estableciendo leyes universales que entablan una relación unidireccional entre los distintos fenómenos particulares y ciertos hechos generales. *El método científico* aplica la misma técnica a diversas problematizaciones. La epistemología tradicional y moderna sostiene la importancia del método, por un lado, pero también la aplicación de un método para la resolución de diversos problemas. Si se entiende que hay una misma vara con la cual estudiar la diversidad de objetos que se problematizan, se supone que todos son iguales y pueden resolverse siempre de la misma manera. Como consecuencia, es lógico que no haya un estudio de las técnicas, los pasos y las acciones a seguir, ya que, si inmediatamente se acepta un único modelo, no es necesario estudiar y analizar las técnicas. Sin embargo, si sostenemos una relación epistemo-metodológica a la que no se le aplican categorías preexistentes, sino que para cada objeto de estudio parte de una interpretación, problematización y argumentación, las cuestiones de método y metodología no pueden ser pensadas como sostiene la tradición moderna. Marradi, utilizando diferentes autores, apunta varias críticas a esa visión. Veamos algunas:

1. La idea misma de “un método” acrecienta la confianza en los propios resultados y reduce la predisposición a preguntarse si los procedimientos consolidados tienen sentido en el caso particular (Kriz 1988: 184).
2. ... no hay nada que pueda llamarse método científico. Es decir, no existen procedimientos que indiquen al científico cómo empezar, cómo proseguir, qué conclusiones alcanzar (Wallis y Roberts 1956: 5).
3. Si es justo pedir a un investigador que indique lo más precisamente posible aquello que pretende hacer antes de iniciar el trabajo, no se sigue necesariamente que quienes hacen exactamente lo que habían establecido sean los mejores investigadores [...] Las virtudes del buen investigador son la flexibilidad, la prontitud para una nueva situación y la capacidad de aprovechar las ocasiones imprevistas (Madge 1962/1966: 290).
4. La cuestión metodológica propiamente dicha es la elección de la técnica en función de la naturaleza del tratamiento que cada técnica impone a su objeto (Bourdieu *et al.* 1958: 59) (Marradi, Archenti y Piovani 2007: 50-52).

El método y la metodología son algo mucho más complejo que una simple secuencia unidimensional de pasos para lograr un fin. Las cuestiones de método y metodología

pueden relacionarse con el arte, porque en virtud de cómo interpretar y problematizar el objeto nos posicionamos en una lógica analítica. Sostiene Marradi citando a Polanyi: “sin dudas el científico procede en modo metódico. Pero su método es como las máximas de un arte que aplica de manera original a sus problemas” (2007: 52). A su vez, Bourdieu también señala esta analogía con el arte, o con el oficio, en contraposición con aquellos que no están atentos a los procedimientos metodológicos; porque en ciencias sociales “se tiende a creer que la importancia social o política del objeto basta por sí sola para fundamentar la importancia del discurso que se le dedique”. De este modo, sostiene que:

La cúspide del arte es, desde luego, el ser capaz de hacer apuestas llamadas “teóricas” muy importantes sobre objetos “empíricos” bien precisos y, en apariencia, menores e incluso irrisorios. [...] En realidad lo que cuenta es la construcción del objeto, y el poder de un método de pensamiento que nunca se manifiesta tan bien como en su capacidad para construir objetos socialmente insignificantes en objetos científicos, lo cual da lo mismo, en su capacidad para reconstruir científicamente, enfocándolos desde un ángulo inusitado, los grandes objetos socialmente importantes (1995: 163).

También Foucault establece una cuestión metodológica similar que se posiciona contra una historia universal presentada con un método homogéneo, porque busca desprender las cronologías y las sucesiones históricas de toda perspectiva de progreso. Su precaución metodológica es contra la historia que generalmente se ha hecho, la cual toma el punto en que nos encontramos como resultado de un progreso que precisamente se tendría que reconstruir en la historia. No hay una metodología de aplicación lineal, continua, que tiene un principio que evoluciona hacia un final. Pareciera que sus investigaciones se ocupan de cosas banales o banalizaciones porque no son vistas; sin embargo, “hacer ver lo que no se veía puede ser cambiar de nivel, dirigirse a un nivel que hasta entonces no era pertinente históricamente, que no tenía ninguna valoración, ni moral, ni estética, ni política, ni histórica” (1992a: 107). Nos sumamos a la tesis de Foucault sobre la elección de método: dejar de lado, como objeto primero, primitivo, ya dado, una serie de nociones que remite a los universales que el análisis sociológico, histórico y de la filosofía política utilizan para explicar en concreto la práctica (Foucault 2007: 17). La propuesta sería “partir de [la práctica] tal como se presenta, pero, al mismo tiempo, tal como se refleja y se racionaliza para ver, sobre esa base, cómo pueden constituirse en los hechos unas cuantas cosas sobre cuyo estatus habrá que interrogarse” (17-18). No se parte de los universales para analizar, estudiar las prácticas como hace la metodología tradicional, sino que los universales son analizados por las prácticas; dice Foucault respecto del análisis de la práctica gubernamental:

No se trata aquí de lo que podríamos calificar de reducción historicista; ¿en qué consistiría esta? Pues bien, precisamente en partir de esos universales tal como se presentan y ver cómo la historia los modula, los modifica o establece en definitiva su falta de validez. El historicismo parte de lo universal y lo pasa en cierto modo por el rallador de la historia. Mi problema es lo inverso. Parto de la decisión, a la vez teórica y metodológica, que consiste en decir: supongamos que los universales no existen [...]. Lo que querría introducir aquí es, en consecuencia, exactamente lo inverso al historicismo. No interrogar los universales utilizando la historia como método crítico, sino partir de la decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse (18-19).

Se puede ver que lo importante en el concepto de método está en “la elección de las técnicas a aplicar, en la capacidad de modificar técnicas existentes, adaptándolas a los problemas propios, y de imaginar técnicas nuevas” (Marradi, Archenti y Piovani 2007: 56). A su vez, sobre la relación continua entre la toma de posición teórica-epistemológica y la metodología, dice Marradi con Bruschi: “si la metodología abandona su lado epistemológico se reduce a una tecnología o una práctica que ya no controla intelectualmente. Si abandona el lado técnico, se transforma en una pura reflexión filosófica sobre las ciencias sociales, incapaz de incidir sobre las actividades de investigación” (59). Por lo tanto,

el método [...] está constituido por un conjunto de enfoques, procedimientos y herramientas sujetos a un continuo proceso de adecuación a los objetivos de investigación dentro de alguna perspectiva teórica. El método, en cada investigación, es el resultado de un diseño específico [...] en cada investigación particular se produce una recreación metodológica, resultado de la aplicación de los criterios de adecuación a los objetivos de investigación y la información recolectada. [...] Teoría y método conforman una unidad constitutiva del quehacer científico, donde la primera establece el marco conceptual dentro del que se desarrolla el segundo, y éste fija el horizonte de aplicabilidad de la primera [...]. En este sentido, los pasos del procedimiento científico no pueden estar estrictamente establecidos de antemano. [...] La particular relación entre teoría, método y datos le otorga a cada investigador un carácter específico. En la realidad del proceso de investigación cada investigador es a la vez un teórico y un metodólogo que adecua las técnicas y las herramientas con que cuenta (o las nuevas que desarrolla) a fin de alcanzar las metas que se propone (65).

Cierre

Nuestra posición epistemo-metodológica sigue las explicaciones de Foucault y supone un encuadre teórico y metodológico que enmarca la interpretación, problematización y análisis de la práctica de gestión. Se supone que la gestión –como entiende Foucault respecto del Estado cuando analiza la práctica gubernamental–, no tiene esencia y no es universal:

el Estado no tiene esencia. El Estado no es universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder. [...] El Estado no tiene entrañas, es bien sabido, no simplemente en cuanto carece de sentimientos, buenos o malos, sino que no los tiene en el sentido de que no tiene interior. El Estado no es nada más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples (Foucault 2007: 96).

De allí que interpretar la gestión no es buscar una significación oculta en su esencia. “Interpretar es apoderarse, mediante violencia o subrepticamente, de un sistema de reglas que no tiene en sí mismo significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una voluntad, hacerlo entrar en otro juego, y someterlo a reglas segundas” (Foucault 1992: 18-19); entonces, como dijimos anteriormente, el devenir de la gestión es una serie de interpretaciones. Por lo tanto, nuestra posición es tomar las prácticas de gestión en Educación Física y someterlas a un nuevo contexto interpretativo, problemático y analítico.

Entendemos que estas ideas se desplazan de los universales y las esencias hacia un método de estudio que se posiciona sobre la práctica de la gestión. No se trata, interpretando a Foucault, de arrancarle el secreto esencial a la gestión, sino, pensar y analizar el problema desde la práctica, práctica de la gestión –práctica como forma teórica, práctica como forma práctica. Adherimos a esta perspectiva de análisis conceptual que propone Foucault, porque allí encontramos una importante herramienta epistemometodológica. Profundizando el concepto de práctica foucaultiana como herramienta analítica, no encontramos una exposición detallada de la idea y resulta necesario reconstruirla a partir de otras indicaciones (Castro 2004). En este sentido, se pueden ubicar en el texto “¿Qué es la Ilustración? (1984)” (1996) las siguientes ideas epistémicas y metodológicas en el estudio de las prácticas, pero también su conceptualización; a saber: a) actitud o *ethos*, como cuestión epistemológica; b) su apuesta, como método; c) homogeneidad, d) sistematicidad y e) generalidad, estas tres últimas como cuestión metodológica y conceptualización de la práctica.

El primer caso, dice Foucault, “no es la fidelidad a unos elementos de doctrina, sino más bien la reactivación permanente de una actitud; es decir, un *ethos* filosófico que se podría caracterizar como crítica permanente de nuestro ser histórico” (1996: 99-100; cursivas del autor). Siguiendo su idea, se trataría de un modo de relación con respecto a la actualidad, una elección voluntaria que es efectuada por algunos, una manera de pensar y de sentir, una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea: “Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban un *ethos*” (94; cursivas del autor). La actitud y el análisis de nosotros mismos no es ir al núcleo de la esencia, el estar adentro o el estar afuera, sino orientarse hacia los límites. Un *ethos* que consista en una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos puede caracterizarse como una *actitud límite*. “No se trata de un comportamiento de rechazo. Se debe evitar la alternativa del afuera y del adentro; hay que estar en las fronteras. La crítica es en verdad el análisis de los límites y la reflexión sobre ellos” (104).

Además, la actitud crítica también debe ser una actitud experimental. El trabajo sobre los límites, dice Foucault, debe ser sometido a prueba para “captar los puntos en que el cambio es posible y deseable y para determinar la forma precisa que se debe dar a ese cambio. Es decir (...) debe abandonar todos los proyectos que pretendan ser globales y radicales” (105). Así, hay que renunciar a la esperanza de que alguna vez se pueda acceder al conocimiento completo y definitivo; por lo tanto, la transformación es precisa y esta actitud crítica y experimental es limitada a sí misma y determinada en lo local y regional, con lo cual esta actitud debe rehacerse en el juego de otras interpretaciones que no son universales, fijas, reales y totalizadoras.

En el segundo caso, Foucault remite la actitud a su apuesta. “Está indicada por lo que se podría llamar ‘la paradoja (de las relaciones) de la capacidad y del poder’” (107). Es la vinculación que hay entre las capacidades técnicas de actuar sobre las cosas, los individuos, la población y las posibilidades que se tiene de accionar sobre ellas. “La apuesta es entonces: ¿cómo desconectar el crecimiento de las capacidades y la intensificación de las relaciones de poder?” (108).

Para el tercer caso, dice Foucault que la homogeneidad es el estudio de los “conjuntos prácticos”. La homogeneidad no se ocupa de

las representaciones que los hombres se dan a sí mismos, tampoco las condiciones que los determinan sin que lo sepan. Sino lo que hacen y la manera en que lo hacen. Es decir, las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar [el aspecto tecnológico, las técnicas]; y la libertad con que actúan dentro de esos sistemas prácticos, reaccionando ante lo que hacen los demás, modificando hasta cierto punto las reglas del juego [el aspecto estratégico de esas prácticas]. La homogeneidad de esos análisis histórico-críticos está entonces garantizada por el dominio de las prácticas con su aspecto tecnológico y su aspecto estratégico (108).

En el cuarto caso, Foucault propone estudiar esos “conjuntos prácticos” en tres grandes órdenes: “el de las relaciones de dominio sobre las cosas [el eje del saber], el de las relaciones de acción sobre los otros [el eje del poder] y el de las relaciones con uno mismo [el eje de la ética] (...). Se trata de tres ejes cuya especificidad y cuya intrincación hace falta analizar” (108-109). Estos tres órdenes se alinean contra la epistemología empirista, porque para Foucault no son extraños unos de otros. “Es bien sabido que el dominio sobre las cosas pasa por la relación con los otros; y ésta implica siempre relaciones con uno mismo; e inversamente” (109). Metodológicamente siempre se responde a la siguiente sistematización: “cómo somos constituidos como sujetos de nuestro saber; cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder; cómo somos constituidos como sujetos morales de nuestras acciones” (109).

Por último, Foucault dice que la generalidad es “referirse siempre a un material, una época, un cuerpo de prácticas y de discursos determinados (...) en el sentido [de que han sido recurrentes hasta nosotros] (...). [Pero] esta generalidad no es para decir que haya que describirla en su continuidad metahistórica a través del tiempo, ni tampoco seguir sus variaciones” (109). A partir de esta idea, se trata de estudiar en qué medida sabemos de esas prácticas, el poder que con ellas se ejerce y las relaciones que con nosotros mismos constituyen cierta forma de problematización que define el objeto (saber), reglas de acción (poder), modos de relación con uno mismo (ética).

Por último, ¿cuál es la importancia de esta epistemología y metodología? ¿Cuál es la importancia de este estudio? Pues bien, este posicionamiento epistemo-metodológico permite ubicar con claridad a qué reglas, a qué consecuencias teóricas y prácticas, a qué heterogeneidad y fragmentación, a qué enfrentamientos responde la práctica de la gestión; y en este sentido, como dice Foucault, tiene una importancia política actual. Pero la importancia no es hacer un recorrido sobre la gestión, sino la determinación conceptual de la gestión que le permitió y permite decir, afirmar y hacer como verdades universales una serie de prácticas que desde esta lógica interpretativa y analítica, según lo que problematizamos, quizás no serían posibles (Foucault 2007: 55). Es esta relación conceptual con la práctica de la gestión lo que no se quiere omitir como forma de saber. Omitir esta posición epistemo-metodológica que centra su análisis en el concepto, en el saber y se relaciona desde allí con la práctica, es posicionarse en una epistemología moderna que centra su estudio en la vivencia de la experiencia, en el “momento presente” como forma de conocimiento originaria.³⁰ Operar sobre este desplazamiento, en cambio, nos permite preguntarnos, como dice Foucault respecto de la proposición de Canguilhem (Foucault 2012), si la formalización alcanzada por la gestión está en proporción directa con los problemas teóricos que se le pueden plantear. Este desplazamiento de método permite problematizar y analizar esta pregunta porque, como explica Foucault respecto de Canguilhem, el problema “no es de profesión: es de punto de vista” (Foucault 2012: 260). En este sentido, vale para el estudio de la gestión la explicación que Foucault da en referencia a cómo Canguilhem entiende el método de estudio para la historia de las ciencias:

La historia de las ciencias no puede conformarse con reunir lo que los científicos del pasado pudieron creer o demostrar [sus formalizaciones]. [...] Pero tampoco se hace

³⁰ No es objeto de esta tesis cómo la filosofía de la existencia se ocupó del “momento presente”, ni su debate con la filosofía del concepto. Se puede ver para ello “Introducción” y “La vida: la experiencia y la ciencia”, en Foucault (2012).

historia de las ciencias volviendo a filtrar el pasado a través del conjunto de los enunciados o de las teorías actualmente convalidados, para descubrir así en lo que era “falso” la verdad por venir, y en lo que era verdad el error ulteriormente manifiesto. Ese es uno de los aspectos fundamentales del método de Canguilhem (260-261).

Ese punto de vista que permite un desplazamiento hacia el concepto, el saber y el modo de estudiar es el de la epistemología. Ese punto de vista epistemológico, siguiendo las argumentaciones de Foucault respecto de Canguilhem, implica no pararse en una ciencia normal, ni ordenada, ni la “teoría general de toda ciencia y todo enunciado científico posible, (...) [ni] la mera reproducción de los esquemas internos de una ciencia en un momento dado”; implica la localización conceptual que establece una “normatividad interna a las diferentes actividades científicas” (262) o prácticas de gestión. Implica encontrar el proceso por el cual se norman los conceptos-la gestión, por lo cual, no hay una epistemología final, universal, sino una epistemología y metodología que puede analizar la gestión, “más que como una serie de ‘correcciones’, como una nueva distribución que jamás libera de una vez y para siempre el momento terminal de la verdad” (266). En este sentido, “el método puesto en práctica por Georges Canguilhem (...) y la epistemología van a la par” (262).

Si nos posicionamos conceptualmente en la interpretación, problematización y argumentación, no encontramos otra forma de estudiar crítica y analíticamente la gestión que nos permita ubicarla en una dimensión, no ya esencial, natural o con propiedades originarias, sino en una dimensión política con la cual podemos pensar de otro modo la gestión de la educación del cuerpo. Este corrimiento epistémico y metodológico supone abandonar –realizando un análisis previo– todas aquellas propuestas de gestión que postulan la articulación a un modelo de administración empresarial; a un modelo sistémico de gestión; a un modelo que diseña y se organiza en pasos, fases, etapas y actividades a seguir; a un modelo que responde únicamente a una estructura jerárquica y orgánica; a un modelo donde la autonomía y autoayuda suponen una gestión de uno mismo en la vivencia del “momento presente” para crear su propio destino.

Capítulo 4

Análisis de la gestión de la Educación Física y del modelo por objetivos

Es tema de este capítulo realizar un análisis del modo en que la Educación Física en particular, y la teoría curricular por objetivos en general, piensan y utilizan la gestión. A lo largo de la tesis se ha realizado un análisis sistemático, en el sentido de lo que se dijo y se dejó de decir, en las categorías presentadas y en la forma de presentarlas, en el desplazamiento epistemo-metodológico que se propone; sin embargo, aún no se ha profundizado el análisis en una crítica a las formalizaciones, problemas teóricos y consecuencias prácticas que tiene esa manera de pensar la gestión. Por lo tanto, nos ocuparemos, siguiendo las premisas epistemológicas y cauciones metodológicas presentadas, de realizar una vez más una interpretación, problematización y argumentación de la gestión, entendiendo que estas acciones constituyen de por sí una propuesta para pensar la gestión y otra forma de gestionar la educación del cuerpo y la enseñanza en general.

Gestión como método - gestión administrativa

En el capítulo anterior definimos, utilizando a Marradi, que el método en su sentido etimológico original se definía como un “camino para conseguir un fin”, y en su combinación con el prefijo met- (meta) asume el significado “con”, especificándose como “camino con el cual” se consigue un fin. Pues bien, proponemos pensar críticamente la gestión en este sentido. Pero ¿cuál es esa finalidad que la gestión tiene al ser pensada como método? ¿De qué se ocupan prioritariamente sus técnicas? ¿Cuáles son los objetivos de esas técnicas? ¿Qué hacen esas técnicas? En términos metodológicos, y adhiriendo a la propuesta de Marradi: ¿de qué se ocupa la metodología de la gestión? ¿Sobre qué problemas y objetos centra sus estudios la metodología de la gestión? ¿Qué tipo de técnica elabora en sus estudios la metodología de la gestión? En fin, ¿cuál es el método y por qué la gestión puede ser un método? Por otra parte, si el método se ocupa de lograr las finalidades establecidas, ¿quién las define? ¿Desde qué lugar disciplinar se las define? ¿Quién establece los objetivos?

El significado etimológico de la gestión y los diferentes diccionarios (la Real Academia Española, o diccionarios de términos jurídicos, bursátiles y sociológicos) proponen, de un modo u otro, ocuparse de la administración, o proponen acciones que se realizan para

administrar. Estas definiciones tienen su continuidad con el significado que la Educación Física le da a la gestión: técnicas de administración basadas en los principios de la organización empresarial y mercantil –para el caso de la Educación Física– e industrial –para el caso de las propuestas educativas elaboradas en función del modelo por objetivos. De modo general, administrar tiene por objeto dirigir, disponer, organizar, distribuir, aplicar, dosificar algo para lograr un objetivo establecido, para obtener el mayor rendimiento o para que se produzcan los mejores efectos. Se establece en la gestión diferentes actividades administrativas, que, con independencia a la variedad de actividades administrativas que se conocen –actividades de gobierno que desarrollan poderes de decisión y de mando, actividades que señalan leyes y sus cumplimientos, entre otras–, comparten ciertos atributos que son herramientas relevantes para esta tesis. Así lo señalan Bobbio, Matteucci y Pasquino (1994), quienes además reconocen, en primer lugar, que las actividades administrativas son “dependientes o subordinadas a otras (y por éstas controladas) que determinan y especifican las finalidades por realizar”; y en segundo lugar, que se caracterizan por ser ejecutivas en el doble significado, ya que se encargan de cumplir una “elección o una norma precedente y de ejecutar la norma interviniendo para la satisfacción final de intereses y fines ya señalados” (12). Así, bajo estas dos características, llegó a identificarse a la administración esencialmente como función, “vale decir como actividad-objetivo (condicionada por un objetivo), y como organización, es decir como actividad dirigida a asegurar la distribución y la coordinación del trabajo para una finalidad colectiva” (12). Pero a estas características generales de la administración se une otra de mayor rigor, que es la de contar para el desempeño de las tareas con un personal altamente capacitado, “elegido por la posesión de competencias técnicas y empleado de manera profesional y continua” (13), haciendo de la administración una cuestión instrumental. En esa misma tendencia –y a modo de ejemplo, porque no es intención de esta tesis estudiar el proceso de administración y burocratización pública–, Max Weber, en su ensayo “El político como profesión”, reconoce un aumento en los puestos administrativos y un “desarrollo de la función pública moderna que requiere en nuestros días un cuerpo de trabajadores especializados, altamente calificados, preparados para su tarea profesional por muchos años de formación. [Todo ello porque] imperiosas exigencias de orden puramente técnico de la administración determinaron ese proceso” (2003: 48-49).

Queremos destacar, en esta conceptualización de la administración, la idea de actividades dependientes o subordinadas a otras u otros que determinan lo que hay que hacer. Pero también destacamos que estas actividades administrativas son ejecutivas en función de

un objetivo. De este modo, se encuentra una relación directa con la manera en que la Educación Física y la teoría curricular lineal piensan la gestión, porque, como se explica a lo largo de los dos primeros capítulos, la gestión depende y ejecuta en función de esa dependencia lo que tiene que hacer, ya sea por su acoplamiento al concepto de *sistema*, por pensar en diferentes pasos, fases, etapas y partes a cumplir, o por pensar jerárquica y orgánicamente su funcionamiento. Allí señalamos, tanto para la Educación Física como para los modelos educativos lineales, un funcionamiento sistémico en donde se mantiene el statu quo de los estamentos, en donde sólo algunos piensan y el resto ejecuta, en donde hay jerarquías horizontales o verticales que respetar, en donde las acciones a seguir y objetivos son pensados por otros, en donde las acciones prácticas y ejecutivas son desarrolladas por el personal de menor calificación. En fin, los diferentes autores y estudios que abordan el tema acuerdan en que la idea de gestión implica siempre criterios de planificación, orden y dirección sobre las acciones.

Pero también queremos destacar otra relación con la conceptualización realizada: las ideas de “satisfacción final de intereses y fines ya señalados” que son principios rectores de la gestión. Siempre la gestión busca cumplir con los intereses que se pretenden, tanto aquellos que demandan como aquellos que ofertan cumplir con la demanda de intereses. Entendemos, en este sentido, que es posible conceptualizar la gestión en términos administrativos, es decir, lo que daríamos en llamar gestión administrativa.

Podemos reconocer que la finalidad de la gestión administrativa no es producir ni transmitir un saber, como lo hacen la investigación y la enseñanza respectivamente. La gestión en términos administrativos se ocupa de ordenar, sistematizar, dividir en pasos, organizar en etapas, ofertar y cubrir demandas, lograr objetivos. Actividades más, actividades menos, siempre está en relación con acciones que persiguen la obtención de objetivos; de allí su vinculación al método, a la gestión como método. La Educación Física y la pedagogía por objetivos piensan de esta forma la gestión. La gestión se presenta como una especie de método, de causa, que establece un camino a seguir en la práctica para lograr los objetivos propuestos. José Luis de Diego³¹ sostiene, en una entrevista realizada con motivo de esta investigación, que “la gestión es un instrumento para mejorar (...); es como en un trabajo de investigación: el método. El método no es un objetivo es un camino, hasta

³¹ José Luis de Diego, Doctor en Letras y ex decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP entre los años 1992-1998 y 2001-2004, períodos en los que se transformó profundamente la Facultad.

etimológicamente es un camino. La gestión (...) no tiene objetivos, sino que es un camino para lograr mejor los objetivos...”.

De igual modo, en el capítulo 1 decíamos, con Martín Andrés (1996), que la “estructura organizativa no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar los objetivos de la empresa” (1996: 78).

La gestión como método es un camino para conseguir un fin o un objetivo, pero para ello requiere técnicas propias de la administración. Sin embargo, no es cualquier administración, tiene que ser una administración que vincule estrechamente la gestión con las lógicas del mercado empresarial e industrial, ya que ese es el modo en que se presenta. Así, la administración es aquella que remite a las lógicas de las ciencias económicas.

De Diego sostiene que la gestión puede pensarse en relación con la administración y estudiarse en esos términos en ciencias económicas. Argumenta que desde esta lógica se podría responder a la pregunta: “¿qué es una buena administración de una institución? Respuesta que no implica necesariamente la inclusión de factores políticos”. Explica que de este modo sólo se piensa en la creación y reglamentación de normas administrativas que hacen a la función de la gestión.

Entonces, la idea de gestión como método aplicada en el par gestión-administración y articulada a los saberes de la lógica económica es conducir hacia un resultado, es llevar a cabo algo, es comenzar a formar algún procedimiento, reglamentación o norma que sirva al funcionamiento de la gestión para conseguir un fin, para prever y evitar problemas, para adaptarse a los cambios del mercado, para cubrir las demandas y para lograr objetivos con la mayor eficiencia y eficacia económica posible.

Gestión universal

En el capítulo anterior definimos que la epistemología moderna-empirista se posiciona sobre la esencia, propiedad y naturaleza de los objetos. Al mismo tiempo, sostiene un único método posible, conocido como monismo metodológico, en donde entra en juego la universalidad de las leyes aplicadas a diferentes problemas. Esta universalidad y aplicación de leyes es propia de la gestión de la Educación Física y de la pedagogía por objetivos, pero ¿por qué? ¿Qué conceptos articula la gestión para entrar en esa universalidad? ¿Qué pasa con la teoría? ¿Qué pasa con la práctica? ¿Qué pasa con la relación teoría-práctica? ¿Qué logran con esa universalidad? ¿Cómo entienden sus objetos de gestión?

La gestión de la Educación Física y la pedagogía por objetivos, al aplicar en sus prácticas la teoría de las ciencias económicas, se posicionan en un concepto que estructura su forma de pensar y su funcionamiento. Este concepto es el que se conoce como enfoque de *sistema*. Sintéticamente y a modo de ejemplo, el funcionamiento sistémico aplica técnicas generales a objetos diferentes y leyes universales a problemas que tienen lógicas de resolución y argumentación particular. Analíticamente, el concepto *sistema* implica una estrategia, pero también plantea su funcionamiento en términos estratégicos. Se reconoce que todo proyecto, planificación u organización es un conjunto complejo de elementos que requieren ser coordinados y combinados para su buen funcionamiento. Esta coordinación requiere disponer y relacionar cada uno de los elementos, y debe lograr que funcionen como una unidad, como un todo organizado, haciéndolos interdependientes e interactuantes; porque si se los piensa dispersos e independientes no es posible, para el enfoque sistémico, que se logren los objetivos con un alto grado de eficiencia y eficacia económica. A su vez, para poder pensar en ese conjunto, en esa unidad y en esa dependencia, las diferentes partes y componentes deben descentralizarse en el proceso de funcionamiento pero estar a su vez combinadas unas con otras asignando diferentes acciones. Se requiere de esta combinación para que funcione el mecanismo: el sistema es dinámico, no puede quedarse estático y su realización depende de que cada parte cumpla lo que tiene que aplicar, porque sus acciones van a ser tomadas por otros y así sucesivamente, como un encadenamiento sistemático hasta la consecución de los objetivos establecidos. La gestión sistémica siempre realiza las mismas acciones o pasos metodológicos: determina una necesidad a satisfacer o identifica el problema, define los objetivos o las soluciones a los problemas, planifica y proyecta las tareas, ejecuta las acciones, evalúa y determina la eficiencia y efectividad (ver capítulos 1 y 2). De este modo se logra una totalización: al considerar en el objeto características esenciales y propiedades naturales, el enfoque sistémico de la gestión supone y prevé un único modo de funcionamiento y los mismos procedimientos a aplicar siempre y a todos los objetos por igual. También hay una totalización al suponer en el sistema diferentes elementos que pueden ser agrupados en una unidad, que pueden ser controlados en su funcionamiento y en los resultados obtenidos cuando se establece o prescribe sobre los elementos o componentes del conjunto lo que tienen que hacer, cumplir y aplicar. Hay una totalización de la gestión, finalmente, porque el concepto de *sistema* supone una adaptación permanente a los cambios del entorno para mantener y regular el equilibrio, es decir, la estructura de funcionamiento sistémico de la gestión puede cambiar únicamente si necesita adaptarse a nuevos requerimientos, los cuales

supondrían una mejor localización y ubicación en el mercado, esto es, hacer a una empresa, un proyecto, un *sistema* más competente, eficiente y eficaz económicamente.

Establecer procedimientos que sirven de control para las actividades y los resultados que se esperan, pensar el conjunto como una unidad que debe ser ordenada para su funcionamiento y pensar que toda posibilidad de cambio se permite sólo si se busca mejorar la eficiencia económica del sistema, son todos procesos de totalización y, por lo tanto, universalizan la gestión (ver capítulo 3). Como consecuencia, la gestión se posiciona en una epistemología moderna y empirista que sostiene la importancia en la pre-existencia de los objetos, una relación de aplicación entre teoría y práctica y un monismo metodológico para la aplicación de sus técnicas. Este modelo de gestión universal no se ocupa ni tiene posibilidad de pensar local y regionalmente la teoría y la práctica, como tampoco interpreta los objetos y problematiza sus proyectos o programas porque aplica siempre, de modo recetario, las mismas técnicas. Pensar en términos universales la gestión de la Educación Física y el modelo por objetivos es negarse a pensar en términos históricos y políticos la conceptualización que sobre ella se hizo y hace. Conceptualización que permitió, en un momento determinado y bajo determinadas condiciones de posibilidad, presentar una gestión universal desprovista de todo compromiso con la enseñanza por ocuparse unidireccionalmente de la eficiencia económica. Esta gestión universal se conceptualizó, sabiéndolo o no queriendo saberlo, en relación con una teoría. Toda práctica, y la gestión no es la excepción, tiene su vinculación a una teoría, a un modo de entender y estudiar el mundo. No tiene posibilidad, en el marco de una epistemología interpretativa que propone el estudio de la emergencia y la procedencia, de presentarse ajena a los momentos históricos y políticos. De ahí que toda práctica tiene supuestos teóricos, y que ellos sean desconocidos o naturalizados y no sean analizados no significa que no existan o no influyan sobre la práctica de la gestión. Insistimos, las versiones teóricas en que se apoya la gestión de la Educación Física y la pedagogía por objetivos dependen de los estudios que realizan las ciencias económicas, las cuales se ocupan de resolver problemas que poco tienen que ver con los problemas de la educación del cuerpo en particular y de la enseñanza en general. Sus teorías, técnicas y metodologías se utilizan mecánicamente, y de este modo se reproducen los intereses y lógicas de las ciencias económicas. Así, del mismo modo que ocurriera con la Educación Física-deportiva, la Educación Física-psicomotriz y la Educación Física-pedagógica (Crisorio 1995), esta perspectiva de pensamiento no analiza ni problematiza la práctica de gestión, sino que opera aplicando conocimientos técnicos y utiliza de modo acrítico los saberes producidos

por otras disciplinas, incorporando conceptualizaciones de la teoría económica y empresarial linealmente, sin realizar una interpretación, problematización y argumentación lógica a los saberes de la educación del cuerpo en particular ni a los saberes y problemas de la enseñanza en general.

Gestión del individuo

En el capítulo anterior señalamos con Bourdieu que una de las características de la epistemología empirista es considerar las relaciones entre las ciencias como conflictos de límites porque se realiza una división científica del trabajo. Esto es, suponer que para cada porción de la ciencia (nótese que en esta idea de ciencia pre-existen los objetos) hay una disciplina, y no otra, que se ocupa de estudiarla. Así, se pueden establecer, demarcar, delinear a priori los límites y establecer claramente quién estudia cada cosa. Estas ideas también son propias de la gestión en Educación Física y del modelo por objetivos, por lo que vale preguntarse ¿cómo se establecen esos límites? ¿Para qué se lo hace? ¿Qué se espera de ellos? ¿Cómo se suponen las relaciones entre las diferentes partes? ¿Qué grado de rigidez y movilidad hay entre las diferentes partes? ¿Cómo es la comunicación entre las partes?

Llevar adelante un modelo que divida y al mismo tiempo prescriba lo que hay y se debe hacer supone establecer un mecanismo de control. Para el caso de la gestión, ese mecanismo implica una vez más acoplarse a los principios de la epistemología moderna que universaliza y totaliza cuando piensa cada división como individuos que deben adecuarse y cumplir con las normas del modelo. En el capítulo 1 y 2 se mostró que la gestión de la Educación Física y de la pedagogía por objetivos tiene un funcionamiento que está estructurado y organizado jerárquicamente. Esto implica una división de las tareas a cumplir y una especialización en las funciones (ver arriba la breve crítica realizada desde Max Weber). Se establecen jerarquías, se nombran autoridades, se asignan responsabilidades, se delegan tareas, se coordinan actividades, se ejecutan las acciones, se controla el proceso y se sanciona. Para que esto sea posible, todo tiene que estar bien delimitado, bien clarificado, temporalizado, con objetivos precisos, con tareas y acciones exactas que eviten la ambigüedad, con responsabilidades a cumplir y con reparto equitativo y jerárquico de tareas. Se requiere asignar a cada uno un lugar en la estructura, una actividad de la cual se sienta responsable y un tiempo de acción para cubrir las demandas, satisfacer las necesidades y lograr los objetivos. Se supone así que este modelo logra una gestión de

calidad, la cual se puede traducir en mayor eficiencia y efectividad, o, lo mismo sería, mayor ganancia económica a menor gasto posible.

La disposición de un personal adecuado para cada una de las funciones; la disposición de estratos superiores, medios e inferiores; la disposición de una matriz que racionaliza el funcionamiento en diferentes pasos, etapas, niveles o fases; la disposición de un registro administrativo y burocrático; la disposición de secuencias y dosificaciones; todas estas disposiciones pensadas desde una epistemología moderna instauran mecanismos individualizantes con técnicas de control que universalizan y totalizan la gestión. En este sentido, valen las explicaciones de Foucault respecto del examen en relación con la constitución del individuo: el examen se presenta como un

... objeto descriptible, analizable; [...] para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte [como] la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una “población” (2002: 195).

Es decisivo en este modelo secuenciar, ordenar el espacio y el tiempo, porque eso supone desarrollar un proceso progresivo por acumulación de logros, los cuales estarán relacionados con los objetivos generales que la gestión propone. Estos mecanismos se presentan en la gestión de la Educación Física y en el currículo por objetivos como una verdadera obsesión, en el decir de Gimeno Sacristán, o como una tecnificación que resta creatividad, en el decir de Díaz Barriga.³² Todo se presenta de forma completa, hay un orden causal que cierra el análisis crítico, naturaliza la gestión y no permite el debate. Es un proceso cerrado y continuo en donde hay una suma de individuales (un colectivo) que se enlazan en diferentes tareas, acciones, elementos para formar una cadena. La gestión en varias partes, en elementos dinámicamente relacionados, en distribución de funciones y tareas se une al concepto: colectivo, colectividad, colectivizar (ver capítulo 1). Según el diccionario de la Real Academia Española (2006), colectivizar significa transformar lo particular en colectivo, y éste significa cualquier agrupación de *individuos*, cualquier grupo unido por lazos profesionales, laborales; pero individuo es aquello que no puede ser dividido, es la propia persona u otra, con abstracción de las demás. A partir de estos principios, disposiciones, técnicas, estrategias y mecanismos, se sostiene al individuo como modelo funcional, singular y único de la gestión; como explica Foucault al hablar

³² Es común encontrar libros, teorías, currículos, proyectos, planificaciones, clases en Educación Física que, tomando los saberes de la pedagogía por objetivos, desarrollan propuestas metodológicas que cumplen con cada una de estas proposiciones. No obstante, para realizar una mayor profundización sobre el tema, cf. Bidegain (2012).

nuevamente de las técnicas del examen en la constitución del individuo: “Importancia decisiva por consiguiente de esas pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de expedientes, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares pero que han permitido el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo” (2002: 195).

Esta perspectiva de la gestión prefiere acentuar las prácticas singulares, únicas e individuales. Propone procedimientos de individualización bajo la lógica de la epistemología moderna que, con un sentido dado en lo científico y lo racional, calcula, regula y controla por medio de un modelo universal igual para todos y aplicable a todos. La única diferencia es el lugar individual –de allí individuo– que se ocupa en la serie; considerar que hay un solo modelo implica pensar que todos son iguales a ese modelo que, por lo tanto, se puede repetir y aplicar como una fórmula.

Otra característica que muestra al individuo en su lugar individual es la manera en que estructura su funcionamiento. Un funcionamiento jerárquico, generalmente piramidal, que va de lo más global o general a lo más parcial y específico, como explicamos y graficamos con Ander-Egg y Aguilar Idáñez en el capítulo 2. Todo está controlado y coordinado por estamentos superiores, inferiores y de igual jerarquía. Del mismo modo, esta técnica tiene lugar en la explicación que Foucault hace del examen respecto de la vigilancia jerárquica:

se convierte en un sistema “integrado” vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que “resista” el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros... (2002: 181-182).

La gestión propone un funcionamiento homogéneo y universal, pero ingresa en un proceso de individualización cuando determina los niveles, fija las especialidades, distribuye el tiempo y espacio y controla el proceso. Así, se piensa una gestión individual, pero con la característica de que el individuo se remita a lo universal, singular y único. Todas estas ideas sostienen de una manera u otra una epistemología moderna que funciona con un método totalitario al universalizar e individualizar sus técnicas en todos los objetos por igual.

Gestión como gobierno individual y autónomo

La gestión en Educación Física y la pedagogía por objetivos, actualizadas a los preceptos de la época proponen una forma de gobierno que es individual y autónoma. Sus conceptos, de

un modo u otro, remiten una vez más a una epistemología moderna, la cual supone que hay un orden acabado y universal a partir de la existencia de esencias, propiedades y naturalezas que los objetos tienen en su interior. En este sentido, hay una ley interior que dictamina lo que es y lo que no es, lo que se puede hacer y no hacer a la luz del ser. Por otro lado, sus conceptos, en tanto sostienen una única forma de gestionar según lo pautado por las esencias, propiedades y naturalezas de sus objetos, remiten una vez más a una metodología moderna. Pero ¿cómo funciona este tipo de gestión? ¿Se pasa de una posición externa, en donde otros dicen, a una interna, en donde autónomamente sabemos qué hacer? ¿Qué significa autonomía, qué significa gestión autónoma e individual? ¿Son articulables las ideas de gestión autónoma y la de gobierno? ¿De una centralización se pasa a una descentralización?

Situamos en el capítulo 2 un cambio sobre el modo de gestionar. Esta idea supone incorporar a todo proceso y práctica los principios de la gestión empresarial, que implica desarrollar la organización autónoma vinculada al liderazgo, la innovación, la mejor excelencia y calidad posible. Todos estos preceptos son los objetivos por cumplir, las consignas a seguir que no se pueden negar en tanto forman parte de lo que hay que ser y, por lo tanto, de lo que se debe hacer. Es una gestión que supuestamente se presenta contra la propuesta administrativa, jerárquica, rígida, estable y universal, porque responde a un nuevo precepto en donde todo es posible, flexible y capaz de volver a empezarse, de reactivarse. Pero esta idea en donde *todo* es posible, *todo* es flexible, *todo* es reactivo con una nueva posibilidad de ser aquello que ya era, se presenta una vez más como universal, como un *todo* universal. Es decir, hay en estos conceptos principios de una epistemología y metodología moderna. Estos discursos, sin perder el eje de la modernidad –esencias, propiedades y naturalezas–, son actualizados en el individuo, devenido lugar de esas esencias, propiedades y naturalezas. Ahora, el éxito de la organización depende de la capacidad – propia e interna de cada individuo– a la apertura, al cambio, al compromiso, a la adaptación constante ante una incertidumbre cada vez más grande, para obtener un progreso en el crecimiento personal, por tanto, individual.

Por otra parte, la gestión dirigida hacia las acciones de los otros puede ser pensada como una forma de gobierno. Cuando la gestión administra también es una forma de gobierno, y toda decisión que acciona sobre el otro podría pensarse como una forma de gobierno; de hecho, hay varias obras que sostienen a la educación como una forma de gobierno, o al sistema educativo en tanto sistema como otra forma de gobierno; pero también es común hablar de la gestión de tal o cual gobierno. Es decir, las acciones de gobierno, sean estas

administrativas, burocráticas, legales, económicas, son entendidas como formas de gestión. Lo que apreciamos actualmente en relación con la gestión, es un gobierno en donde las acciones que se pueden realizar están en función del desarrollo de capacidades, competencias e inteligencias que son naturales e individuales de cada uno. Es decir, la gestión como gobierno individual dispone una serie de mecanismos en donde el responsable de activarlos, organizarlos, planificarlos, secuenciarlos y ejecutarlos es cada uno en función de lo que le permiten sus esencias, propiedades y naturalezas. De esta manera, la gestión como gobierno individual queda atrapada en la lógica de una epistemología moderna, la cual supone un objeto dado en un ser y, por lo tanto, en un deber ser. Así no hay posibilidad de pensar otra forma de gestión, porque se debe responder a lo que el objeto, el ser, la naturaleza, establecen. Todas las acciones, estrategias, técnicas, decisiones y objetivos de la gestión tienen por finalidad poner en juego esa forma. Cada vez que la gestión como gobierno individual presente sus ideas tomando por eje los principios de la modernidad, centrará la planificación de la Educación Física y la organización curricular por objetivos en un único objeto que informa lo que es, el por qué y el modo en que se debe gestionar. Se responde así a un gobierno individual que toma por base la naturaleza, por lo que el desarrollo y progreso de la gestión dependerá de lo que la naturaleza brindó a las capacidades individuales, ni más, ni menos. La gestión como forma de gobierno individual encuentra sus argumentos en la naturaleza y esencia de las cosas y hechos, y desde allí nuevamente prescribe y responsabiliza a los individuos. En este sentido, vale la explicación de Foucault (2007) respecto del problema de la verdad en la práctica jurídica, que sustituye la pregunta ¿qué has hecho? por la pregunta ¿quién eres? Del mismo modo, Díaz Barriga (1994) sostiene que los exámenes y pruebas sobre el *coeficiente intelectual* son un enclave para justificar y presentar las diferencias sociales como individuales: “a través del concepto coeficiente intelectual se redujo el problema de la injusticia social a una dimensión biologista”, natural. También la Educación Física, suponiendo la existencia del talento natural, selecciona aquellos que están aptos y descarta los no aptos para la práctica deportiva (cf. Rocha Bidegain 2012). Entonces, hay un desarrollo, continuidad y evolución lineal que pasa del ser al deber ser por efecto mismo de la naturaleza. Se naturaliza la idea de gestión, forma parte de nosotros, y pareciera no haber posibilidad de pensar otra forma de gestión que no sea aquella que proponga un origen y un fin en nosotros mismos o en nuestras propiedades naturales, las cuales, según el modelo de la modernidad, son parte de nuestro destino, del “momento presente” como hecho de conocimiento de nosotros mismos (ver capítulo 3).

La idea de “nosotros mismos” se presenta actualmente por medio de aquello que se conoce como una gestión autónoma. Aquella estructura rígida y totalitaria entra en una nueva esfera de conocimientos autónomos que se deben tener o adquirir en nosotros mismos. Así se presenta la gestión en un “momento presente”, y a medida que nos gestionamos se obtiene una experiencia que se traduce autónomamente en un conocimiento sobre nosotros mismos. Esta idea pareciera darle a la gestión una nueva dimensión, la de producción de un saber, cuando en realidad, como dijimos, esta dimensión es propia de la investigación. Insistimos una vez más —porque esta presentación de la gestión es muy recurrente—: la lógica de la investigación es ocuparse de aquello que no sabe; la lógica de la gestión es diagnosticar, diseñar, ejecutar y evaluar (cf. Giles 2003). Sin embargo, en el nuevo modelo es el individuo autónomo quien se gestiona, porque se parte de una epistemología moderna que posiciona a la vivencia y a la experiencia como forma de conocimiento subjetivo y originario, con bases en el individuo y por lo tanto en la naturaleza. Aquí también hay un único camino posible: el de sí mismo, tanto porque se supone que hay una naturaleza, esencia y propiedad individual, como porque el modo de conocimiento es la vivencia y experiencia que cada uno tiene, y por lo tanto no valen ni son transferibles las vivencias y experiencias de los otros.

La descentralización que se presenta contra los modelos totalitarios de gestión se aloja en la autonomía. Pero esta descentralización es supuesta, ya que hay una nueva centralización en el individuo que es autónomo para lograr su realización personal. El centro de la gestión es este individuo autónomo sobre el cual se aplica una forma de gobierno que dispone los medios y recursos para que se auto realice. La función de la gestión en esta perspectiva es brindar y acondicionar para desarrollar las capacidades, así cada uno puede optar si toma o no, se adapta o no, flexibiliza o no, las posibilidades que el entorno o la gestión le da. La responsabilidad individual no está solamente en la argumentación de la naturaleza, sino también en este acoplamiento epistemológico que responsabiliza en la idea de autonomía lo que cada uno debe hacer. No es responsabilidad de la gestión, sino de lo que cada uno hace con lo que la gestión ofrece, dispone. Los mecanismos de control de la organización jerárquica parecieran desaparecer, pero reaparecen en una nueva forma en donde cada uno, al ser artífice y autónomo de su destino, puede controlarse. Este modelo trabaja sobre la serie: autonomía, elección-adaptación y responsabilidad. La serie se inscribe en un triple juego en donde cada elemento está anudado a los otros dos. Pero también, cada elemento tiene correspondencia con una posición epistemo-metodológica: naturaleza, vivencia-evolución y control sobre

uno mismo. Esta forma de gestionar delega la responsabilidad en la autonomía, la cual se debe comprometer con los resultados; no hay opción de acudir al otro en la búsqueda de los objetivos, porque la lógica es el individualismo. Cada uno es responsable de sus propios logros y resultados en función de su propia capacidad de acción.

Estas ideas que ponen en juego la gestión como gobierno autónomo e individual no abandonan la epistemología moderna, pero modifican las relaciones con el saber, con los otros y con uno mismo al sostener y fortalecer la autonomía. Etimológicamente autonomía deriva del griego, y sus componentes léxicos son: autos (por sí mismo), nomos (normas y reglas) y el sufijo ía (acción). El diccionario de la Real Academia Española (2006) define la palabra como “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”. Es decir, la autonomía supone establecer sus propias normas, reglas y accionar con y sobre ellas sin vincularse con otros. Esta posición afianza el individualismo, la creencia del “sólo yo puedo”, del “válete por ti mismo”, del “yo mismo”, del “yo”. Esta posición epistémica y metodológica de la gestión no propone la referencia a otros, sino a sí mismo, a uno mismo, en donde la vivencia y experiencia brindarían las bases para conocerse. Se establece así un supuesto proceso de reflexión interna que permite conocer la identidad individual. Sin embargo, la reflexión implica una acción y un efecto de reflejarse, pero ese reflejo es siempre con otro. En física, los rayos de luz que llegan a la superficie de un objeto son reflejados por éste. También la reflexión puede darse por una idea que otro brinda para pensar. Pero ¿cómo llevar adelante una reflexión si todas las ideas propuestas, de un modo u otro, conducen a estar solo? ¿Cómo reflexionar si no hay otros? ¿Cómo reflexionar si las únicas normas y reglas que valen son las que cada uno desarrolla? ¿Cómo reflexionar si la lógica es individual? Además, ¿cómo reflexionar si la versión del gobierno es retirarse para no obstaculizar las normas y reglas que cada uno establece para lograr el éxito? ¿Cómo reflexionar si el gobierno no establece parámetros, escalas de valores, contenidos, conceptos sobre los cuales pensar? ¿Cómo reflexionar si el gobierno se dispone cada vez más a acondicionar el medio y a no enseñar su uso?

Gestión como negación del otro, la cultura, la historia y la política

La gestión como negación implica pensar un modelo que niega y rechaza la relación con el otro, con la cultura, con la historia, con la política. Las categorías precedentes y todas las explicaciones que argumentamos muestran esa negación y rechazo. A la idea de individuo se puede contraponer la idea del otro, a la de naturaleza se contraponen la de cultura, a la de

universal-totalitaria se contrapone la de historia conceptual-genealogía, a la de administración se contrapone la idea de política. Contraponer cada una de estas ideas supone un trabajo de interpretación, problematización y argumentación de la gestión. De modo general, a largo de la tesis hay un trabajo sobre la idea de cultura, en contraposición a la esencia, propiedad y naturaleza del objeto; hay un trabajo sobre técnicas genealógicas que permitieron situar conceptualmente la gestión, en contraposición a la historia universal y totalizadora; hay un trabajo sobre la posición política que supone pensar la relación teoría-práctica en términos de relevos, en contraposición a la lógica aplicativa de la administración; finalmente, el trabajo de conceptualización y argumentación crítica sobre la autonomía y el individuo se contrapone a esas ideas. No obstante, entendemos necesario seguir profundizando el análisis de estos conceptos, porque cuando la gestión adopta una forma de gobierno individual y autónomo niega las relaciones con el otro con quien se articula a la sociedad, con la cultura que crea un orden simbólico, con la historia conceptual que muestra las emergencias y procedencias, con la política que acciona y opera con las interpretaciones que realizamos.

Explicamos anteriormente que la gestión como gobierno individual y autónomo impide llevar adelante un trabajo de reflexión porque anula la relación con el otro. Pero también impide pensar y analizar críticamente, tener otras versiones, otros conceptos, otras ideas, ya que todo ello tiene posibilidad en la relación con el otro. La posición epistemológica de la gestión propone entender la cultura como singular, única y natural. Se entiende que hay un determinismo que atraviesa al otro, a la cultura y al orden simbólico que ésta crea. La gestión reafirma la búsqueda del yo, de la identidad natural y de la exploración interior ya que hay un orden pre-establecido por la naturaleza. Se reivindica la esencia postulando el logro de un conocimiento acabado y absoluto cuando cada uno puede descifrar en su interioridad el ser, el sí mismo. De este modo, no hay lugar para pensar políticamente: este pensamiento necesita posicionarse sobre un orden simbólico que crea parámetros, valores, conceptos y contenidos puestos en juego por la cultura. Cada vez más, reiteramos, la cultura es interpretada y significada en el contexto de lo singular y no de lo particular. Eidelsztein, siguiendo la teoría lacaniana, explica la diferencia entre lo particular y lo singular: “según la definición del diccionario, ‘particular’ es algo que tiene una diferencia articulable respecto de un conjunto de elementos; ‘singular’ es algo irrepetible. Cada vez más se prefieren expresiones que acentúan la falta del lazo y de articulación al Otro” (2008: 77). Cada vez más se utilizan las ideas de interioridad e individualidad que remiten a la singularidad, y cada vez más son usadas en términos absolutos, universales y totalitarios.

Para Lacan la articulación es a otro/Otro (otro con una *o* minúscula inicial, o pequeño otro; Otro con una *O* mayúscula inicial, o gran Otro). De manera general, el pequeño otro son los pares y el gran Otro es la cultura. Dice Eidelsztein:

Cabe recordar que para Lacan [...] el inconsciente es el discurso del Otro, que el deseo es el deseo del Otro, que el fantasma se constituye en el campo del Otro, que el goce debe articularse al problema del goce del Otro, que el yo se constituye a partir de la imagen del otro, que el ideal del yo freudiano para él es el ideal del Otro, que la pulsión se articula a la demanda del Otro, que el síntoma es el sentido del Otro, que no existe registro –simbólico, imaginario o real– por fuera del lazo con los otros dos, etc.” (78).

Pero pareciera que no hay posibilidad de pensar en el otro y en la cultura, porque hay una posición epistemo-metodológica que sostiene una única forma de gestionar desplegando individuos singulares-autónomos y universos simbólicos.

Histórica y políticamente, la gestión se piensa como una acumulación de vivencias y experiencias del ser. En términos de ciudadanía, el objeto político de la gestión es la autonomía individual, el desarrollo de la autoestima, la autorrealización. El único límite político e histórico –en términos de un momento presente–, es uno mismo y no el otro. No hay secesión de cada uno en la participación de la vida social, política, histórica; lo importante en este modelo de gestión es no renunciar a nada, mientras más se tiene es mayor y mejor la relación al mundo. Lo importante es no replegar o aplacar “el yo”, “el sí mismo”; lo importante es desplegar la interioridad individual en búsqueda de la autonomía política, la cual debe hacerse en función de una naturaleza que debe adaptarse y readaptarse en el devenir histórico y continuo. Lo importante es la autoayuda, la reflexión de uno mismo sobre uno mismo; así, el “yo” se transforma en objeto de reflexión de uno mismo, en la esencia del objeto. Lo importante es lograr la felicidad y el éxito, como decíamos con Grinberg, “ser lo que uno quiera ser, devenir uno” (2008: 198). Siguiendo las ideas de Grinberg, se debe gestionar políticamente “el yo”, el individuo autónomo, y disponer un medio que sirva para accionar “el yo” en y con “el yo”. Lo que se sostiene es una lógica política nihilista que se encuentra en contraposición radical con aquella política destinada a crear una comunidad. Si hay nihilismo, no hay comunidad, y viceversa; no hay puntos de contacto ni de superposición entre ellos. Siguiendo sus ideas, si la comunidad tiene por lógica el compartir una pérdida de lo propio, si lo común es sólo la falta que da sentido a la relación con otros, en el nihilismo la lógica es la posesión, la propiedad, la apropiación en el tener la absoluta individualidad, lo cual diluye la relación con el otro. La comunidad no se limita a tener una sustancia propia, sino a expropiar su propia sustancia; la continuidad en lo común no es con lo propio (como ocurre en el nihilismo) sino con lo impropio, con lo

cual vuelve al primer plano la figura del otro. “Si el sujeto de la comunidad no es más el ‘mismo’, será necesariamente un ‘otro’” (Espósito 2000: 38). Si el nihilismo es la pura disolución de la relación en lo absoluto de lo sin-relación, en donde no hay valores o sentidos compartidos y vinculantes que trascienden, en donde hay colectivos o conjuntos de interacción individual, la comunidad es la relación que interrumpe la identidad individual y autónoma atravesándola y alterándola en el “con”, en el “entre”, esto es, “el umbral sobre el cual (...) se cruzan en un contacto que los relaciona con los otros en la medida en que los separa de sí mismos” (Espósito 2000: 39).

Sin embargo, el actual modelo de gestión basado en una forma de gobierno individual y autónomo no supone un trabajo sobre la comunidad. Ya no se trata de crear relaciones, producir vínculos, valores, conceptos, sentidos, debates, contenidos; el objetivo, por el contrario, es aislar y accionar en la autorrealización individual, desarrollar y despertar la identidad individual y elevar la autoestima por medio del consumo.

Gestión como consumo

Brevemente, pensar la gestión en su relación con el consumo supone sostener, una vez más, aquel modelo que tiene como forma el gobierno individual y autónomo y, por lo tanto, los principios de la epistemología y metodología moderna. Pero, ¿en qué sentido y por qué esa relación? ¿Cuál es la lógica del consumo y qué implicancias tiene con la educación del cuerpo en particular y la educación en general? ¿Qué relación hay entre mercado-consumo y enseñanza-uso?

Podemos señalar que la característica de la gestión como consumo es el énfasis, la importancia que se pone en uno mismo y la responsabilidad que como empresa tiene uno de construirse a sí mismo, eligiendo qué quiere hacer con su cuerpo en términos de la Educación Física y qué enseñanza tomar en términos de la educación en general. Lo que se propone es una oferta de mercado en donde cada uno decide qué hacer. El mecanismo del mercado siempre pone delante de uno algo por entregar. De hecho, el significado de la palabra oferta implica llevar frente a otro algo, pero lo que se oferta y la consideración del otro se dan en términos de consumo, lo cual vuelve nuevamente a la posición epistemológica que anula la relación, porque la lógica del consumo es la destrucción, destruye necesariamente la cosa, la agota (cf. Rocha Bidegain y Lescano 2012). ¿Cómo relacionarnos con otros si el consumo busca destruir? El mercado necesita que los objetos sean consumidos y destruidos para ser reemplazados por nuevos objetos destinados a ser

consumidos, y así continuamente. Pero ¿qué pasa con el cuerpo cuando es puesto en esa lógica de consumo? ¿Qué pasa con la enseñanza y las propuestas que ella *ofrece* con el objeto de posicionar competentemente a las personas en el mercado laboral? ¿Cuál es la promesa de la oferta si la lógica es la destrucción en el acto de consumo? Esta forma de gestión supone mostrarse frente a otros como un producto a ser consumido. Cada uno es un producto que debe gestionarse a sí mismo como tal y ser consumido. El mecanismo de ingreso a la gestión como consumo es considerar epistemológicamente en cada uno a un objeto que en su esencia, propiedad y naturaleza es un producto que tiene que ofertarse frente a los demás y ser elegido por ellos; si no es elegido fracasa, pero no el modelo de gestión sino a ese modelo. Por lo cual, continuamente debe trabajar sobre sí mismo para ser un producto que sea elegido una y otra vez, quedando atrapado en la lógica del consumo.

Todo puede ser vendido y consumido, esto es lo que la gestión en Educación Física propone, englobando casi exclusivamente prácticas deportivas como lógicas de consumo corporal. Recientemente hay propuestas de gestión sobre gimnasia y gimnasios en términos de fitness, sobre el juego en términos de *tiempo libre* contrapuesto al *tiempo de trabajo* —nótese que no se utiliza la idea de ocio—, sobre las actividades al aire libre en términos de ganancia de experiencia y aventura. Hay en todas ellas una lógica empresarial y administrativa de aplicación recetaria que busca la eficiencia y eficacia en pos —generalmente— de un capital económico. Lo mismo sucede con las propuestas de gestión en el campo de la educación, ya que hay una oferta de actividades educativas sencillas y cortas que prometen un aprendizaje rápido y efectivo en pos de cubrir competentemente puestos laborales.

En fin, la gestión como consumo no deja tiempo para otras cosas que no sean la producción de uno mismo en un producto consumible; así se prepara el cuerpo y se prepara profesionalmente para sostenerse en el camino del éxito cada vez que es elegido. El único camino posible es ser eficiente en esta tarea que no permite, en contraposición al consumo, el uso. En el uso, a diferencia del consumo, se supone que la cosa queda intacta, no es destruida, abusada y agotada. Supone pensar de otro modo la relación con los otros y con nosotros mismos. Un cuerpo que puede ser educado para ser usado y disfrutado no está destinado a agotarse como consecuencia del consumo (Rocha Bidegain y Lescano 2012). Una enseñanza que propone pensar el saber como una caja de herramientas que pueda ser usada en diversas situaciones y problemas tampoco está destinada a agotarse como consecuencia del consumo.

Cierre

Tanto la gestión en Educación Física como la gestión de la educación por objetivos suponen llevar adelante una propuesta que tiene por objeto lograr un resultado económico con la mayor eficiencia y eficacia posible. Para ello, requieren todo un trabajo metódico sobre la administración que técnicamente garantizaría el buen funcionamiento y la obtención de los objetivos previstos, es decir, que desarrollaría un camino para el beneficio económico. Por otra parte, utilizan y deben responder a los principios de la epistemología y metodología moderna, porque sus propuestas de gestión se presentan y buscan la universalización, la cual se puede aplicar lineal y continuamente en cualquier ámbito u objeto que se problematice. Pero, al mismo tiempo, toda gestión necesita de un seguimiento para controlar el proceso, y es allí donde trabajan sobre el concepto de individuo.

Cabe destacar que en un primer momento de la gestión el individuo era aquello que se podía seguir, controlar, vigilar, modelar, moldear, según el lugar que ocupaba en la serie presentada a todos por igual como universal. En un segundo momento, la propuesta de gestión, sin abandonar los conceptos anteriores (método, administración y universal), se desplazó de aquella función que sigue y controla el camino que el individuo realiza, para delegar en el individuo toda la tarea de gestionarse a sí mismo. Ahora las acciones de gestión se ocupan de brindar recursos o preparar el ambiente para que cada individuo disponga su gestión. Ya no hay un control que se ejerce sobre el individuo, sino que el control lo ejerce cada uno sobre sí mismo, por lo cual las acciones de gestión tienden a retirarse y cada uno debe crear su propio destino. Aquellas normas y reglamentaciones que se imponían se disuelven en este desplazamiento, porque en la acción de crear su propio destino también se elaboran normas y reglamentaciones propias: la gestión produce autonomía, o, lo que es lo mismo, individuos autónomos. El problema es que ya no hay conceptos, contenidos comunes o una escala de valores a debatir que permitirían la relación con otros, sino objetivos a cumplir de manera individual en donde cada uno los consigue por su propia autonomía. Esta autonomía, a la vez, es reforzada por una gestión que revaloriza la naturaleza interna e individual y que marca una diferencia con los otros que no es vinculante sino desvinculante, porque la premisa de la gestión, establecida con un método universal, de la creación de normas y reglamentaciones propias, permitiría la autorrealización individual sin importar los otros.

Por otra parte, este modelo de gestión individual y autónoma no abandona y sigue respondiendo a las lógicas económicas que la empresa y el mercado regulan. La importancia

de la gestión es tener diferentes objetos que puedan ser ofertados y consumidos. La gestión de la Educación Física en particular, y de la educación en general, no se ocupa de llevar adelante un proceso de enseñanza en el uso del cuerpo y del saber, sino que propone consumir diferentes prácticas corporales y educativas como forma de autodesarrollo y autorrealización personal. En este sentido la gestión remite a la economía empresarial y mercantil. Pero también es importante mencionar que la gestión no se ocupa de enseñar un saber conceptual del cuerpo y de las ideas, sino que pretende que ese cuerpo y esas ideas sean consumidos por una economía empresarial y mercantil que atraviesa actualmente toda la lógica de la Educación Física actual en particular y de la educación en general.

Encontramos aquí otro desplazamiento que la Educación Física en particular presenta. Existen diferentes y suficientes trabajos, tesis, libros e investigaciones que señalan un desplazamiento de la Educación Física a las lógicas de la salud y la medicina. Todos esos trabajos explican muy bien, de un modo u otro, un desplazamiento y acoplamiento de las prácticas de la Educación Física hacia las lógicas de las ciencias médicas, las cuales también universalizan e individualizan sosteniendo una epistemología y metodología moderna. Pues bien, se mostró que, en términos de la gestión, la Educación Física también se universaliza e individualiza sosteniendo una epistemología y metodología moderna, pero desplaza y acopla sus prácticas a la lógica de las ciencias económicas. Al señalar con este trabajo de tesis un nuevo desplazamiento de las prácticas de la Educación Física, es importante decir que este desplazamiento y acoplamiento no anula al anterior, sino que se articula, se compensa y se equilibra. Estos desplazamientos no son contradictorios, son lógicos. Es decir, si la propuesta de gestión de la Educación Física procura consumir un cuerpo, y si el consumo es la destrucción de la cosa, se requiere detenerse en el momento preciso para que la destrucción no sea absoluta y completa, e intervenir con las ciencias médicas para hacerlo más saludable o curarlo y así ingresar, una vez más, en la lógica del consumo. Tenemos así dos desplazamientos: uno hacia las ciencias médicas, que atraviesa toda la tradición de la Educación Física en tanto disciplina; y otro hacia las ciencias económicas, que atraviesa actualmente toda la Educación Física. Desplazamientos, a la vez, que hay que corresponder, ya que presentan a la disciplina en un estado natural, único, singular, universal, totalizador y completo que pareciera no dejar opción para pensar distinto la gestión en la educación del cuerpo.

Conclusión

Fue tema de esta tesis la gestión. A lo largo del trabajo, la intención estuvo puesta sistemáticamente en analizar el modo en que la Educación Física piensa la gestión. Por otra parte, este análisis sobre la gestión en Educación Física nos llevó a encontrar su relación y correlato con las propuestas pedagógicas-didácticas de elaboración curricular por objetivos. De ese modo, pudimos situar cierta procedencia y emergencia conceptual de la gestión en Educación Física en el campo de la educación en general.

Se mostró a lo largo de la tesis que el modo en que la Educación Física piensa la gestión presenta una continuidad lógica con las argumentaciones de las ciencias económicas y empresariales. Esta relación directa y el modo en que se hace establecen una única forma de gestionar la Educación Física que vuelve inoperante otra forma de pensar la gestión. Tal vez esta proposición sea la más lograda de la tesis: toda la investigación sobre las ideas de gestión en Educación Física nos llevaba hacia ese lugar, al igual que el modelo de educación por objetivos. No obstante, consideramos que otras proposiciones han sido mostradas y requieren ser retomadas una vez más en este trabajo de tesis.

La gestión de la Educación Física y del currículo por objetivos comprende la organización del saber y del poder en distribuciones de propiedades y naturalezas que los individuos hacen de manera autónoma. Así, las decisiones y ejecuciones están divididas en virtud de que hay realidades palpables que indican lo que cada conjunto o colectivo de individuos debe realizar. Como este modelo de gestión trabaja con lo singular y el caso único, tensionarlo significa pensar en la gestión problemas particulares donde se busca y se crea la forma de articulación y vinculación con la cultura: allí entendemos un nuevo sentido político para la gestión.

Entonces, para cada uno de los tres problemas diagnosticados en el inicio de la tesis –a) responder a los saberes e intereses que establece el mercado económico aplicando una lógica empresarial y considerándose con incapacidad de pensar un saber particular; b) privilegiar los aspectos técnicos presentados en forma prescriptiva y administrativa por encima de la problematización y argumentación lógica de un saber; y c) no considerar que los saberes que se aplican tienen una perspectiva política primaria y que, si no se analizan, replican acríticamente lógicas ajenas a los problemas particulares– encontramos otra forma de pensar la gestión que se opone y tensiona. Para el caso de los saberes provenientes de las ciencias económicas, pensamos una gestión que se ocupe de diagnosticar y problematizar los saberles locales y regionales correspondientes a la educación del cuerpo y a la educación

en general. Para el caso que privilegia los aspectos técnicos, prescriptivos y recetarios en una lógica de aplicación administrativa entre teoría y práctica, pensamos una gestión en donde la relación de teoría y práctica implique necesariamente un diseño analítico entre una y otra que se vaya relevando continuamente según las interpretaciones y argumentaciones que se hacen de los problemas de gestión. Para el caso que considera que los saberes no responden a una perspectiva política, pensamos una gestión que al interpretar problemas y al argumentar su ejecución accione políticamente en la educación del cuerpo y en la educación en general.

En este sentido, esta tesis supone pensar la práctica de gestión para cambiar sus consideraciones conceptuales y, consecuentemente, la forma en que ella se realiza. Todas las propuestas de gestión en Educación Física y aquellas presentadas en el modelo curricular por objetivos mantienen inamovible sus relaciones con los otros, pero también mantienen inamovible el saber disciplinar. No tenemos por intención mantener la gestión en el estado presente, ni las relaciones epistémicas y metodológicas que sostiene. Coincidimos con Giles en que “existe una cantidad de propuestas acerca de cómo encarar los problemas de la gestión o cualquier otra práctica en la disciplina que si bien son innovadoras en cuanto a la información que aportan pretenden mantener cierto estado natural de la disciplina” (2003). Mantener un estado natural o sostener una práctica que naturaliza y ha sido naturalizada significa cerrar el análisis y aplicar siempre lo mismo, y por lo tanto todo cambio se presenta como imposible, impensable, inimaginable. Por ello, y porque entendemos allí una opción que permite abrir el análisis crítico, esta tesis se propuso y propone pensar críticamente sobre una tensión entre prácticas de gestión que interpretan, problematizan y argumentan o prácticas de gestión que naturalizan o se naturalizan (cf. Giles 2003). Sostener un análisis y actitud crítica (ver capítulo 3) no es mantenerse fiel a los elementos de doctrina que la gestión presenta en las ciencias económicas. Es para nosotros una cuestión de método en el estudio de la gestión, pero también es una opción metodológica en su práctica, porque este análisis y esta actitud crítica suponen accionar un cambio sobre los puntos donde es posible y deseable hacerlo. Así, ese cambio, esa transformación es local y regional, no universal, global y definitiva (ver capítulo 3); siempre es necesario un análisis y una actitud crítica, un *ethos* que ponga en cuestión la fidelidad a los elementos de doctrina: en este caso, la fidelidad de la gestión a las ciencias económicas.

Asimismo, la gestión, al responder fielmente a los elementos de doctrina de las ciencias económicas (eficiencia y efectividad), está vinculada directamente con el crecimiento de las

capacidades y la intensificación de las relaciones de poder (ver capítulo 3). Es decir, cuando conceptualizamos la gestión de la Educación Física y la pedagogía por objetivos como un método para obtener un beneficio económico, pero también como una gestión universal, individual y autónoma insertada en la lógica del consumo, estamos suponiendo formas de vincular y conectar las capacidades tecnológicas para intensificar las relaciones de poder. Poner en cuestión cada una de estas formas de gestionar y problematizar la gestión significa, siguiendo a Foucault, una apuesta que tiende a desvincular y desconectar estas relaciones. En este sentido, la apuesta se presenta como una cuestión de método para estudiar la gestión, pero también como una cuestión metodológica para pensar práctica. Nos preguntábamos en el capítulo 3 cómo desarticular, desvincular o desconectar esta relación. Pues si la apuesta está dirigida hacia la desarticulación y desvinculación, hay que estudiar la racionalidad en sus aspectos tecnológicos que organizan el hacer de un sistema práctico –la gestión–, pero también en sus aspectos estratégicos, porque es la forma de reacción y modificación de las reglas del sistema práctico hasta donde sea posible (ver capítulo 3). Esta cuestión analítica sobre aspectos tecnológicos y estratégicos propone otro modo de pensar la gestión que se aleja de aquella conceptualización administrativa, universal-absoluta, individual y autónoma.

Otra cuestión de método y metodología que pone en tensión aquel modelo de gestión individual y autónomo conceptualizado en lo singular, único, colectivo, natural y nihilista, es la relación de tres órdenes o dominios: el eje del saber, el eje del poder, el eje ético. Habíamos señalado que la gestión en Educación Física y el modelo por objetivos pasan de una centralización a una falsa descentralización. Si en un primer momento la centralización es jerárquica y piramidal, en un segundo momento también hay una centralización al delegar en cada uno la gestión de su propio destino; es decir, se sigue proponiendo una centralización posicionada en un único modelo de gestión y en una única persona: el individuo autónomo. No hay relación ni vínculos con los otros, sino que hay un colectivo de individualidades que interactúan e interaccionan (a partir de su *interioridad*) en la lógica del consumo.³³ Pensar la gestión en estos tres ejes implica necesariamente la relación vincular con los otros y con uno mismo. Pero en este caso la relación con el otro no está mediada por una lógica de consumo que lleva a destruir al otro, sino por la lógica del saber. El saber presentado en lo común (comunitario, no inmunitario y nihilista) y como formando parte de la cultura (no de la naturaleza de cada uno) es aquello que media la articulación entre los otros –eje del poder– y nosotros mismos –eje ético. En términos

³³ Sobre esta idea de individualidad y modelo único, cf. también el modelo del Uno en Rocha Bidegain (2012).

operativos, gestionar implicaría pensar la relación entre tres partes: cómo conceptualizar un saber, cómo ese saber es usado en los vínculos con los otros, cómo usamos ese saber nosotros mismos en relación con la conceptualización del saber y los vínculos con los otros. La gestión ya no se presenta en un único modelo ni en una única persona, sino en el problema de articular diferentes relaciones entre saber-otros-ética, las cuales son distintas para cada propuesta de gestión.

Estudiar la gestión no fue para nosotros describir su funcionamiento ni tampoco su continuidad en el tiempo. Este estudio se ocupó de conceptualizar un saber particular de la gestión, de conceptualizar cómo ese saber opera en las relaciones con los otros y de conceptualizar cómo ese saber opera en nosotros mismos. Si se sostiene una epistemología empirista no hay posibilidad de pensar la relación y conceptualizar el saber de la gestión en las ciencias económicas, ni de conceptualizar la gestión en una autonomía individual, ni de conceptualizar la gestión en el consumo de sí mismo y de los otros. Tampoco hay posibilidad de problematizar las ideas recibidas para pensar distinto, o de particularizar los problemas, porque en la epistemología empirista hay una continuidad lineal y evolutiva con las esencias, propiedades y naturalezas del objeto. Estas características propias de la gestión en Educación Física y la pedagogía por objetivos establecen una forma de gestionar que aplica técnicamente una teoría que sirve para administrar la práctica de gestión. De este modo todo se mantiene estable, todo siempre es de la misma manera y no hay posibilidad de pensar en la diversidad de prácticas y problematizaciones, ni de pensar en la teoría de la gestión: solo resta aplicar la fórmula una y otra vez. Nosotros, en cambio, contraponemos a la epistemología empirista de la gestión una epistemología interpretativa, problematizadora y argumentativa, porque permite conceptualizar una teoría de la gestión que analice lógicamente su operatividad en la práctica cada vez que sea posible y necesario.

En cada una de las categorías que hemos conceptualizado sobre la gestión de la Educación Física y de la pedagogía por objetivos propusimos, de un modo u otro, diferentes tensiones para pensarla. No obstante, consideramos que aún hay posibilidad de seguir pensando diferentes propuestas para tensionar ese modelo de gestión. Hay posibilidades porque las propuestas nunca son absolutas, completas y acabadas, sino provisorias, incompletas y fragmentarias. También hay posibilidades de pensar otras proposiciones conceptuales porque esta tesis plantea, desde la perspectiva de análisis propuesta, un primer estado de la cuestión sobre la gestión. Seguir estudiando la gestión en el marco de una epistemología y metodología interpretativa supone seguir tensionando el modelo de gestión que la Educación Física en particular y la educación en general toman de las ciencias económicas.

Entendemos que hay diferentes posibilidades –que se presentan como método de estudio– de tensionar la gestión en las siguientes conceptualizaciones: la Educación Física con una Educación Corporal; lo universal y completo con lo local e incompleto; el individuo con el sujeto lacaniano; la autonomía con la independencia; la administración con el gobierno; la biopolítica con una biopolítica positiva; el consumo con el uso; el aprendizaje y desarrollo natural con la enseñanza de los saberes culturales; la pedagogía por objetivos devenida actualmente en una pedagogía por competencias con una enseñanza en los límites y en la interversión; la pedagogía y didáctica con una educación histórica y política; el individualismo y nihilismo con lo comunitario; el centralismo en uno solo con la relación de “al menos tres” (saber, poder/otros, ética/uno mismo); la inter-relación y/o inter-acción con el entre. De este modo, por ejemplo, tensionar la Educación Física con las cauciones epistemológicas y metodológicas de la Educación Corporal significa contraponer punto por punto la teoría de la Educación Física. Lo mismo sucede cuando se contrapone el individuo con el sujeto, ya que el primero remite a lo singular, único, irrepetible, completo y universal, mientras el segundo remite a lo particular y a la diferencia articulable en que forma parte de una cultura incompleta y fragmentaria. También ocurre cuando se tensiona la biopolítica, que actualmente implica un simple mantenimiento biológico de la vida, o en términos de la gestión una simple administración biológica de la vida que promueve el individualismo y el nihilismo, con el sentido original que este término tenía en la cualificación y calificación de una vida política para conformar una ciudad/comunidad.

En fin, todas estas ideas –y cualquier otra que se pueda crear a condición de poner en tensión el estado actual de la gestión en Educación Física en particular y la educación en general– pueden ser estudiadas e implicarían una cuestión epistémica, de método y de metodología para el estudio de la gestión.

Bibliografía

- Acebo Ibañez, E. y Brie, R. (2006). *Diccionario de Sociología*, Buenos Aires, Claridad.
- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- Atehortúa Hurtado, F. (2007). “Aplicaciones de sistemas de gestión de la calidad en organizaciones del deporte y la recreación”, en Gutiérrez Betancur, J., F. (ed.), *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones*, Medellín, Funámbulos Editores (Serie Expomotricidad).
- Ball, S. (1993). “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”, en Ball, S., *Foucault y la Educación. Disciplina y Saber*, Madrid, Ediciones Morata.
- Barcia, R. (1945). *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*, Buenos Aires, Anaconda.
- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1994). *Diccionario de Política*, México DF, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México DF, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990). “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y Cultura*, México DF, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). “La lógica de la práctica”, en *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1995). “Transmitir un oficio”, en Bourdieu P. y Wacquant, L., *Respuestas por una antropología reflexiva*, México DF, Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975) “La construcción del objeto”, en *El oficio del sociólogo*, México DF, Siglo XXI Editores.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Bernal, Prometeo.
- Corominas, J. y Pascual, J. (1989). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos.
- Crisorio, R. (1995). “Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física”, en *Serie Pedagógica*, N°2, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Crisorio, R. (2003). "Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad", en *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2009). "De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales", inédito.
- De Santo, V. (1996). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Política, Sociales y de Economía*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1994). "Una polémica en relación al examen", en *Revista Iberoamericana de Educación Número 5 Calidad de la Educación*, Mayo-Agosto 1994, OEI.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y Currículo. Convergencias en los programas de estudio*, México D.F., Paidós.
- Eidelsztein, A. (2008). "Por un psicoanálisis extraterritorial", en *Revista para el psicoanálisis por venir*, año 1, n° 1, Buenos Aires, Letra Viva.
- Escudero, C., Lescano, A., y Simoy, S. (2008). "Praxis y práctica en la investigación de la Educación Corporal", inédito.
- Espósito, R. (2000). "Nihilismo y comunidad", en Espósito, R., Galli, C. y Vitiello, V. (comps.), *Nihilismo y política*, Buenos Aires, Manantial.
- Foucault, M. (1992). "Nietzsche, la genealogía, la historia", en *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992a). "Entrevista sobre la prisión: el libro y su método", en *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992b). "Los intelectuales y el poder", en *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1993). "Introducción", en *Historia de la Sexualidad 2. El uso de los placeres*, México DF, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones El Cielo por Asalto.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002). "Los medios del buen encauzamiento", en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- García De Diego, V. (1954). *Diccionario Etimológico Español e Hispano*, Madrid, Saeta.
- Gaviria García, N. (2007). “Asociacionismo deportivo en Colombia: vigencia y perspectiva”, en Gutiérrez Betancur, J., F. (ed.), *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones*, Medellín, Funámbulos Editores (Serie Expomotricidad).
- Giles, M. (2003). “La gestión en Educación Física como problema”, en *Revista de Educación Física y Ciencia*, (con referato), año 6, 2002-2003, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (2006). *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- Giraldes, M. (2010). “La gestión del propio cuerpo supuesto indispensable de un proyecto de vida”, en <http://marianogiraldes.blogspot.com.ar/2010/09/la-gestion-del-propio-cuerpo-supuesto.html>
- González Orb, M. (2007). “Aproximación a la dinámica organizativa, la estructura”, en Gutiérrez Betancur, J., F. (ed.), *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones*, Medellín, Funámbulos Editores (Serie Expomotricidad).
- Grinberg, S. (2008). *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Grüner, E. (1995). “Foucault: una política de la interpretación”, en Foucault, M., *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto.
- Gutiérrez Betancur, J. F. (2007). “La consultoría en las empresas deportivas”, en Gutiérrez Betancur, J., F. (ed.), *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones*, Medellín, Funámbulos Editores (Serie Expomotricidad).
- López De Puga, A. y Oriolo, M. (1997). *Diccionario Bursátil. Inglés – Castellano. Términos y expresiones de bolsa, economía y finanzas*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- López López, A. (2003). “La formación del gerente público del deporte”, en *Revista Stadium*, Año 32, N° 184, Buenos Aires, Editorial Stadium S.R.L.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé.

- Martín Andrés, O. (1996). *Manual práctico de organización deportiva*, Madrid, Gymnos.
- Ossorio, M. (1997). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*, Buenos Aires, Heliasta.
- Pallarola, D. (2003). “Autogestión de la Educación Física. Un aporte para su teorización”, en *Revista Stadium*, Año 32, N° 183 y N° 184, Buenos Aires, Editorial Stadium S.R.L.
- Real Academia Española (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*, España, Espasa Calpe.
- Rearte, C. (2001). “La calidad en Educación Física. Calidad educativa, gestión y liderazgo en Educación Física”, en *Revista Stadium*, Año 30, N° 175, Buenos Aires, Editorial Stadium S.R.L.
- Rocha Bidegain, L. (2012). “Nuestra opción teórica y metodológica”, en *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, FaHCE-UNLP, inédita.
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, FaHCE-UNLP, inédita.
- Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (2012). “La museificación del cuerpo en la gimnasia”, inédito.
- Sacristán, C., Hernando Jerez, V. y Fernández Ajenjo, J. (1996). *Gestión y Dirección de Empresas Deportivas. Teoría y Práctica*, Madrid, Gymnos.
- Segal, F. (2001). “La revolución de la información”, en *Revista Stadium*, Año 30, N° 176, Buenos Aires, Editorial Stadium S.R.L.
- Segal, F. (2002a). “Patrocinio deportivo. La era de la transferencia de imagen”, en *Revista Stadium*, Año 31, N° 179, Buenos Aires, Editorial Stadium S.R.L.,
- Segal, F. (2002b). “Patrocinio deportivo. Hacer el contrato”, en *Revista Stadium*, Año 31, N° 182, Buenos Aires, Editorial Stadium S.R.L.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Ediciones Morata.
- Weber, M. (2003). *El político y el científico*, Buenos Aires, Prometeo Libros.